

Tanulmányok

- 3 **Avedikian Viktória:** A zene mint az egyensúly és tolerancia forrása. Music Europe Program
- 18 **Antal-Lundström Ilona:** Kodály pedagógiai elvei a modern esztétikai filozófia tükrében
- 35 **Burián Miklós:** A virtuális polifónia kaotikus permutációinak felismerése és kreatív alkalmazása. Egy új koncepció körvonalai az énektanítás kezdő szakaszában
- 47 **Janurik Márta:** Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez?
- 65 **Morva Péter:** Életre szóló játék. Varga Károly játékos zenei ismeretterjesztési és pedagógiai munkássága
- 74 **Ris Jenőné Kenesei Éva:** Zenéről a felsőfokú tanítóképzés kezdetének 50. évfordulóján

Nézőpontok

- 94 „A művészetoktatás arra való, hogy érzelmeket, élményeket közvetítsen.” Kerekasztal-beszélgetés a zenei nevelésről (Mayer József)
- 103 „Meggyőződése, ha Kodály láthatta volna, hogy én Bachra bukfenecem a gyerekekkel, akkor azt mondta volna: Hm...” Interjú Kokas Klára zenepedagógussal, az AGAPE Zene-Életöröm Alapítvány létrehozójával (Tóth Teréz)
- 110 Egy újabb trójai faló. Kerekasztal-beszélgetés a nem szakrendszerű oktatás bevezetéséről (Mayer József)
- 120 „Az iskolának kell innovatívnak lennie”. Beszélgetés Székely Andrással, a Máriaremetei–Hidegkúti Ökumenikus Általános Iskola igazgatóhelyettesével (Mayer József)

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A folyóiratban eredeti, első közlésre szánt alkotásokat jelentetünk meg. Másodközlést nem vállalunk. Az egyes közlemények tartalmáért a szerző a felelős.

FORMAI KÖVETELMÉNYEK

A cikket elektronikus formában (e-mail vagy CD) kell eljuttatni a szerkesztőségbe. A kéziratot szerepeljen a szerző neve, beosztása, elérhetőségei (lakcím, telefon, e-mail).

A kézirat terjedelme ne haladja meg a 25-30 kézirattoldalt (kézirattoldal = 1,5 sortáv, 12 pontos Times). A terjedelmi korláttól csak kivételes esetben (pl. a téma fontossága) tekintünk el.

A kézirathoz körülbelül 700 karakteres tartalmi kivonatot is kérünk csatolni.

ÁBRÁK, TÁBLÁZATOK

A cikkhez tartozó ábrákat, táblázatokat címmel és sorszámmal kell ellátni, és a szövegben hivatkozni kell rájuk (pl. 1. ábra). Diagramok esetében az Excelben készült diagramot és a hozzá tartozó munkalapot is csatolni szükséges. Ha fotót is tartalmaz a cikk, az eredetit kell csatolni (a forrás feltüntetésével), és a képminőség legalább 300 dpi-s felbontású legyen.

HIVATKOZÁSOK

A szövegbeli irodalmi hivatkozásokban ne keveredjen a lábjegyzetes és a zárójeles forma. Ha a zárójeles hivatkozást választják (pl. Fekete 2003), lábjegyzetbe csak a szöveghez fűzött kiegészítő megjegyzések kerüljenek (egy-egy lábjegyzet ne legyen hosszabb három gépelt sornál). A pontos könyvészeti adatokat a cikk végén az irodalomjegyzékben kell feltüntetni ábécérendben. Kérjük, hogy a szövegben szereplő hivatkozott munkák mindegyike pontosan szerepeljen az irodalomjegyzékben (szerző, évszám, cím, kiadó, város, oldal). Online hivatkozásoknál kérjük a letöltés idejét is feltüntetni. Például:

NÉMETH SZILVIA (szerk., 2004): *Esély az együttnevelésre*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Eselyszazalek2oazszazalek2oegyuttnevelésre> – Letöltve: 2007. 09. 10.

JÓZSA KRISZTIÁN (2000): A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 270–278.

Felhasznált irodalom esetén a sorrend a következő: szerző, cím, kiadó, város, évszám. Például:

FEKETE JÓZSEF: *Sakk munkatankönyv*. Magyar Sakkszövetség Kiadó, Budapest, 1993.

EINHORN ÁGNES – MAJOR ÉVA: Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban. In Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan hová? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006, 127–138.

A szerkesztőség fenntartja a jogot a kéziratok nyelvi-stiláris javítására, a szerkezeti elemek egységesítésére, a logikai hibák korrigálására és a tipográfia kialakítására. A közlésre került cikk kefelevonatát visszajuttatjuk a szerzőnek. Ezt a szükséges javításokkal kell visszaküldeni a szerkesztőségbe. Ha ez elmarad, a szerkesztőség által elkészített szövegvariáció jelenik meg. A szerkesztőség a szerzői javításokat felülbíráhatja, különös tekintettel a magyar helyesírás szabályaira és az eredeti szövegtől eltérő új betoldásokra.

Az el nem fogadott kéziratokat nem áll módunkban visszaküldeni, és nem őrizzük meg azokat.

A részletes közlési feltételek a folyóirat honlapján olvashatók.

Avedikian Viktória

A zene mint az egyensúly és tolerancia forrása

Music Europe Program

A szerző az 1993-ban Yehudi Menuhin által Svájcban elindított Music Europe (MUS-E) Programról készített tanulmányt, melyben az alapítvány működéséről, a nemzetközi szervezetről, valamint a magyarországi adaptációról számol be. Ezáltal betekintést nyerhetünk a hazai MUS-E foglalkozások történetébe a sikeres kezdetektől napjainkig. A program a budapesti Erkel Ferenc Általános Iskolában indult el, majd a szintén VI. kerületi Vörösmarty Mihály Általános Iskolában szerveztek MUS-E foglalkozásokat. A tanulmány a művészetek közül a zenét helyezi középpontba, ezáltal egy fiatal zeneszerző által vezetett MUS-E foglalkozással is megismerkedhet az olvasó.

AZ ALAPKONCEPCIÓ

Régóta álmodom egy olyan pedagógiai programról, amelyben a művészet központi helyet kaphat. Bölcsészként – kulturális antropológia szakon – társadalomismeret és vizuális kultúra tanári szakirányokon végeztem, így egyértelművé vált előttem, hogy zenei tanulmányaim során megoldást találjak arra, miként lehetne a művészet – és itt elsősorban a zene – erejével segíteni a toleranciára nevelést, a közösségi életet. Az érdekelt leginkább, hogy az ilyen irányú – akár zenei, akár vizuális – tevékenységek hogyan hatnak egymásra, és ezek együtt milyen hatással lehetnek az újonnan iskolapadba kerülő, tudásra éhes és az univerzum iránt nyitott gyerekekre.

A világ minden táján évszázadok óta felmerülő etnikai problémák, a nemzetiségi konfliktusok, az aktuálissá vált európai integráció kérdése még inkább megerősítettek abban, hogy a témakörrel az oktatás területén, most a zenepedagógián belül foglalkozzam.

Mielőtt a főiskolán először hallhattam a különböző zenepedagógiai programokról, az élet úgy hozta, hogy hatéves kisfiam egy olyan általános iskolába került, ahol egy MUS-E nevet viselő művészeti programot is meghirdettek. Mikor arra került a sor, hogy szakdolgozati témát válasszak, nem volt kérdéses, hogy ezt a kevésbé elterjedt művészetpedagógiai programot próbáljam közelebbről megismerni és megismertetni az olvasókkal. A MUS-E-n belül természetesen a zenei programra helyezek nagyobb hangsúlyt.

Az információgyűjtés alatt fokozatosan egyre közelebből ismerhettem meg „Menuhin álmát”. Örömmel nyugtáztam, hogy az én álmom nem egyedi, és már nemcsak álom, hanem egy nagy művész által létrehozott művészetpedagógiai programmal van dolgom, amely Kodály Zoltán szellemiségéből fakadt. A pedagógusok és a művészek között egyre többen ismerik fel ennek a programnak a jelentőségét.¹

Vajon foglalkozunk-e eleget a gyerekek álmaival és az élet szeretetével? Tudjuk-e, hogy mit jelent az energiaáramlás és a belső egyensúly? Képesek vagyunk-e megnyílni mások előtt? Munkánk során megfelelő-e a koncentrációs képességünk? Megfelelően használjuk-e a testünket? Képesek vagyunk-e alkotni, valami újat létrehozni, amely másokat is elbűvölhet? Van-e különös feladata mindennapi életünkben a ritmusnak? Hiszünk-e a varázslatban? Mi a szerepe a memóriának? Ilyen és hasonló kérdéseket tehetett fel magának *Menuhin* is, amikor azt kezdte érzékelni, hogy a világ működésében nagyon sok minden nincsen rendjén, és úgy döntött, tesz valamit a felnövekvő generáció érdekében, s ehhez hívta segítségül a művészetet: a zenét és társzművészeteket. Valóban, a művészet hatalmas eszköz, amely idővel láthatóvá teszi a személyiséget, továbbá felszabadítja a képzeleteket. Új valóságot alkot, és elvezet a szépség ösvényére. A művészet tehát kulcs egy harmonikus társadalom felépítéséhez, ahol mindenkinek a személyisége kreatív módon fejezhető ki (lásd a *Menuhin álma* című dokumentumfilmben, rendező: Dégi János, 2007).

Tanulmányom egy különleges multikulturális programot kíván górcső alá helyezni. Joggal veti fel az olvasó a kérdést, hogy mitől lenne „különleges” a MUS-E program. Azért lenne fontos kiemelten kezelni ezt a programot, mert Yehudi Menuhin, a világhírű zenész és humanista géniusz a mi hatalmas magyar zeneszerzőnk és szintén humanista gondolkodónk, *Kodály Zoltán* koncepciójára épített, aki szerint „zene nélkül nincs teljes ember”. Kodály a humanista értékeknek szeretett volna érvényt szerezni, és a zenével kívánt emberségre nevelni. Ezt a vonalat követte Menuhin, hiszen ő is a test-szellem-lélek teljességéből indult ki, és hamar felismerte, hogy a kodályi alapgondolatok tovább bővíthetők. Menuhin munkássága átível határokon, országokon, és éppen tizenhat éve Music Europe néven indította el komplex multikulturális programját, amelynek elsődleges célja a toleranciára nevelés lett.

A MUS-E multikulturális program általános iskolákba való bevezetése mindenképpen elősegítené a – nemcsak a hátrányos helyzetben élő – gyerekek tanulását, valamint az egymás iránti odafigyelést, hiszen röviden megfogalmazva: a művészeti ismeretek segítségével műveltebb befogadó válik belőlük, intelligencia- és toleranciaszintjük emelkedni fog, és személyiségük jó irányba fejlődhet, legyen a programban zene, tánc, szobrászat vagy egyéb művészeti ág. Azok a gyerekek, akik MUS-E programban vesznek részt, sokkal jobban haladnak tanulmányaikban, és könnyebben megtalálják társaikkal a közös hangot.

¹ Szeretném megköszönni mindazon művészeknek, pedagógusoknak, szülőknek és gyerekeknek – köztük kislégemnek – a segítségét, akik idejükkal, észrevételükkel és tanácsaikkal támogatták munkámat. Külön köszönet illeti Tímár Andor színművészt, a MUS-E Magyarországi Egyesület főtítkárát, Báthory Németh Andrea MUS-E koordinátort, Molnár Szabolcs zeneszerzőt, valamint Obetko Katalint, a Vörösmarty Mihály Általános Iskola ének szakos pedagógusát.

Csaknem féléves kutatásom alatt arra kerestem a választ², hogy a MUS-E magyarországi programja eléggé erős-e ahhoz, hogy lassacskán „szinte” beépülhessen a közoktatási rendszerbe. Érdekelt, kialakulóban van-e az igény az iskolákban arra, hogy magas szintű művészeti foglalkozások – de nem művészképzésként értelmezendő órák – egészítsék ki a tanórákat. Vajon mennyi ideig tarthat az a folyamat, amikor már nem különlegességgént, hanem általánossággént találkozhatunk a MUS-E programmal az alsó tagozaton? A közoktatás döntéshozói és a szakmai tanácsadók felismerik-e időben, hogy a MUS-E programba fektetett támogatás hosszú távon megtérülhet, és az egész társadalmat pozitív irányba terelheti? Általános jelenség, hogy a művészeti nevelés tanórái (éneke-zene, rajz, néptánc) az utóbbi időben egyre inkább háttérbe szorulnak, amit azzal magyaráznak a döntéshozók, hogy a nyelvi és számítástechnikai képzésnek kell átadniuk a helyet. Érthető és elfogadható a mai világban nélkülözhetetlen ismeretek elsajátításának szükségessége, bár úgy érzem, ettől függetlenül a művészetnek is teret kellene biztosítanunk, különös tekintettel a zenei nevelés transzferhatásaira, amelyeket számos kutatás is bizonyított.

A MUS-E SZÜLETÉSE: MENUHIN ÁLMA

1993-ban a svájci Gstaad városában látott napvilágot az a multikulturális mintaprogram, amelyet a világhírű hegedűművész, karmester és humanista gondolkodó, Yehudi Menuhin dolgozott ki. Egy sajtótájékoztató keretében, az Európai Unió égisze alatt ő indította útjára a Music Europe (röviden MUS-E) programot, „A világ kulturális fejlődésének évtizede” elnevezésű UNESCO-projekthez kapcsolódva. Lord Menuhin programjában központi kérdésként szerepelt a toleranciára nevelés a művészetek segítségével. A program alcíme: A zene mint az egyensúly és a tolerancia forrása. A program így fogalmazta meg alap gondolatát: a művészet és az iskola egymás kölcsönös gazdagításának az eszköze lehet. Attól lett újszerű ez a kezdeményezés, hogy Lord Menuhin nem pedagógusokban, hanem művészekben gondolkodott. Tehát az iskolákba művészeket képzelt el, akiket animátoroknak nevezett. Úgy gondolta, a művészek autentikus módon olyan ismereteket tudnak közvetíteni, amelyek megnyithatják a gyerekek képzeletét. Egy olyan világba nyerhetnek betekintést, amelyet más módon nehezen tudnának megközelíteni. Az eszközök olyan széles tárházát kaphatják meg, amelyek kiszélesíthetik tevékenységüket és aktivitásukat a közösségi munkában. A program kreativitásuk kibontakozásához is hozzájárul; javíthatja életminőségüket, és szabadidejük hasznos eltöltésében is segíthet.

Az új módszert Menuhin elsősorban hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozó iskoláknak ajánlotta, mégpedig (ez is nagyon fontos) az általános iskola első osztályától. (Az egyes országok MUS-E tevékenységét egy nemzeti koordinátor irányítja, aki állandó kapcsolatot tart fenn az iskola vezetésével, a pedagógusokkal, a művészekkel és a nemzetközi központtal. A nemzetközi szervezettel külön fejezetben foglalkozom.)

2 A tanulmány alapját a 2008-ban a Miskolci Egyetem Bartók Béla Zeneművészeti Intézet magánének szakán készített szakdolgozat képezi.

Menuhin elképzelése a MUS-E foglalkozásokról

A MUS-E programnak nem célja a művészetoktatás. A művészet élményével kíván nevelni, azaz tapasztalatokat szeretne nyújtani a művészetről. Tapasztalatba ágyazott ismereteket szeretne kialakítani a gyermekben. Idővel ennek a tapasztalatnak fel kell ébresztenie a felfedezés, a kíváncsiság, az érdeklődés és a másfajta ismeretekhez való hozzájutás örömét. Előtérbe helyezi a természettől való eltávolodás problémáját, ezért az ember és a természet egységének visszaállítására törekszik. A kreatív képzés segít az egyénnek a saját, elődeitől kapott és időnként elfeledett kultúrájának a megtalálásában, de ez mások kultúrájának a megismeréséhez, elismeréséhez és a benne rejlő eltérések tiszteletben tartásához is elvezethet (CSÉBFALVI 1998).

Menuhin szerint a művészetekkel való ismerkedés során is az érzékszervekből kell kiindulni, tehát kiemelten fontos a *hallás utáni tanulás*. A program másik jelentős eleme a *csend*, mely a meghallgatás természetes alapja. E nélkül ugyanis nem hallhatjuk meg a másikat, amely kiindulási pontja a tolerancia kifejlődésének. Menuhin szavaival: „A türelem, a szeretet és a társadalom harmóniája a művész élet- és alkotásmódjának mellékterméke lehet és kell hogy legyen.” (MENUHIN–CURTIS 1981) A hallgatás megfontolt cselekedetre int, megakadályozhatja, hogy akár a harag, akár a türelmetlenség idő előtt kialakuljon. A csendnek – mint központi „problémának” – tehát minden MUS-E foglalkozásban jelen kell lennie.

Ismét Menuhint idézve: „A zenének benső énünkkel van különleges kapcsolata. Érzéseink szavakkal nehezen megfogalmazható, önmagukban egységes egészzé válnak, és ezeket formálja, befolyásolja a zene.” (MENUHIN–CURTIS 1981) Menuhin a zenét – és ezen belül a közös éneklést – tartotta az egyik leglényegesebb értéknek, mint ahogy azt Kodály is vallotta: a zene az egyén fejlődésének és az emberek közötti baráti viszony kialakulásának egyaránt fontos eszköze. A zene segít a konfliktusok megelőzésében és a különféle kultúrkörök békés együttélésének a kialakulásában. Az éneklés erősíti a koncentráló- és emlékezőképességet, továbbá kapcsolatot teremt az értelem és az érzelmek között. Ugyancsak jelentősen járul hozzá az általános és a szóbeli kifejezőkészség javításához (CSÉBFALVI 1998).

Fontos továbbá a hangszerek felfedezése, a ritmusjáték, a furulya vagy a gyerekek által készített hangszerek, később a vonós hangszerek bevonása is. A MUS-E program természetesen helyet ad mindenféle zenének, legyen az akár népzene, műzene vagy egyházi zene.

Menuhin a zeneművészekén kívül táncművészek bevonását is javasolta, és helyet adott a vizuális művészeteknek is. Szerinte a pantomim és a drámaoktatás szintén segíthet a toleranciára nevelésben. Ez utóbbi foglalkozások elősegíthetik a gyerekek gátlásainak oldását és egyben a humán tananyag elmélyítését is. Az agresszivitás kiélésének lehetőségét megfelelő szabályok betartásával a harcművészetekben látta, ezért javasolta oktatásuk bevezetését az iskolákba. Tehát Menuhin MUS-E programja a fejlődő gyermek teljes testi, szellemi és lelki egyensúlyának megteremtésére törekedett.

A MUS-E foglalkozásokon az osztályt tanító pedagógusnak is jelen kell lennie, mivel a gyermek számára a tanár referenciaszemély, központi szerepet játszik egyéni és társadalmi identitásának a létrehozásában. A gyermek életében az iskola az első nyilvános szociális kö-

zeg, a tanár pedig a társadalom képviselője. A művész – más néven animátor – arra ösztönzi a tanárt, hogy a MUS-E tevékenységeket, technikákat a saját óráin is hasznosítsa és alkalmazza. Menuhin ajánlása szerint lehetővé kell tenni a MUS-E tevékenységek pontos tartalmi azonosítását az órarenden belül. Az ilyen foglalkozásoknak a heti óraszám legalább 10%-át el kell érniük. Az egyes országokban folytatott gyakorlat azt bizonyította, hogy a meghívott művészek foglalkozásai tartalomban, időben és elosztásban is jelentősen különböznek egymástól. Függnek az adott iskola lehetőségeitől, a nemzeti tradícióktól és szabályozástól, az igazgató és a nemzeti koordinátor koncepciójától, a meghívott művészek időbeosztásától, mentalitásától és még számos, itt nem felsorolt feltételtől (CSÉBFAI 1998).

A NEMZETKÖZI YEHUDI MENUHIN ALAPÍTVÁNY

Az 1991-ben királyi rendelet alapján létrehozott nemzetközi Yehudi Menuhin Alapítvány (International Yehudi Menuhin Foundation) olyan nonprofit szervezet, amely több, párhuzamosan futó művészeti és kulturális programja révén felel meg célkitűzéseinek. *Enrique Baron Crespo*, az alapítvány elnöke a MUS-E programot bemutató *Menuhin álma* című dokumentumfilmben úgy nyilatkozott, hogy e közös munka lehetővé teszi Menuhin nagy tervének életben tartását, melyet önéletrajzában írt le. Marianne Poncelet főtitkár megfogalmazása szerint Lord Menuhin elképzelése „hangot adott a hang nélkülieknek”: különösen a gyerekeknek és a művészet alkalmazóinak az iskolai foglalkozások alatt. Szerinte a gyerekek a művészet alkalmazásával kifejezik önmagukat, érzelmeiket, létezésüket. A művészet segítségével elérik benső egyensúlyukat, mely az ott tanulókat, valamint a világ összes gyermekét elvezeti majd a külső egyensúly felé (l. *Menuhin álma*. Rend.: Dégi János).

A MUS-E program 1993-as bemutatása után 1994 és 1998 között nagyszabású kísérletet végeztek kilenc ország közreműködésével (Belgium, Észtország, Franciaország, Magyarország, Nagy-Britannia, Németország, Portugália, Spanyolország és Svájc). A pilot program tapasztalatait minden évben más helyszínen – Svájcban, Budapesten, Spanyolországban, valamint Brüsszelben – vitatták meg.

Jelenleg 13 európai országban, továbbá Izraelben és Brazíliában működik a MUS-E program. Az oktatási intézmények közül több mint 400 általános iskolában van jelen, ahol 40 ezer gyerekkel több mint 700 művész foglalkozik. A hivatalos helyi, nemzeti koordinátorok és a résztvevők (művészek, pedagógusok, igazgatók) kapcsolatban állnak egymással, és a brüsszeli központú – a programot irányító – Nemzetközi Yehudi Menuhin Alapítvánnyal hálózatot alkotnak, és évente továbbképzéseken vesznek részt. E hálózat része a 2001 márciusában – a nemzetközi szervezet támogatásával – megalakult MUS-E Magyarország Egyesület is. A programot az Európai Unió Bizottsága támogatja. (Itt újabb kérdés merül fel: vajon Nagy-Britannia miért nem vesz részt a programban? Közismert, hogy Lord Menuhin saját iskolát is alapított a szigetországban.)

Az ICC (Koordinátorok Nemzetközi Bizottsága) évente két alkalommal ül össze valamegyik „MUS-E tagország” jelentősebb városában. Ezeken a találkozókon – a koordinátorokon túl – egy-egy művész is képviseli saját országának programját, ami kiváló alkalmat teremt

szakmai eszme- és tapasztalatcserére, valamint kapcsolatépítésre. A szakmai találkozókrol színesen illusztrált, a művész módszereit bemutató összefoglaló angol nyelvű kiadvány készül, valamint ennek elektronikus változata is olvasható.

Gstaadban (Svájc) 1995-ben szerveztek először nemzetközi találkozót, majd egy évvel később Budapesten került rá sor. (A magyarországi találkozóval részletesen külön fejezetben foglalkozom.) 1996-ban a franciaországi Perpignanban, 1998-ban Brüsszelben, majd 2000-ben Altea városában, Spanyolországban rendeztek szakmai összejöveteleket. 2005 óta tematikus nemzetközi művésztalálkozókat rendeznek. Ősszel 15 ország MUS-E művészeinek részvételével zenetréninget (music seminar) szervezett a brüsszeli székhelyű Yehudi Menuhin Nemzetközi Alapítvány Normandiában. Az egymás művészetét megismerő, felfedező, bemutató tréningen kívül a jelen lévő művészek egyúttal a készülő európai MUS-E világot bemutató film (Menuhin's dream – *Menuhin álma* c. dokumentumfilm) zenéjét is elkészítették. A film a nemzetközi alapítvány megbízásából Tímár Andor koordinálásával és Dégi János rendezésében készült. Csaknem egy órán keresztül mutatja be a MUS-E hálózat egészét, visszaemlékezik Menuhinra, gyermekkorára, céljaira, a program küldetésére, s részletek láthatók benne néhány ország MUS-E foglalkozásairól. A filmben a művészek és a tanárok is nyilatkoznak, valamint a különféle kultúrájú népek gyermekei mutatják be, hogy mit tanultak, miket alkottak, és mit gondolnak a MUS-E-ről. A teljes filmből készült rövid összefoglalót rendszeresen bemutatják a brüsszeli alapítvány rendezvényein. Legutóbb a németországi Hamburgban (előadóművészet), az olaszországi Genovában (animációs film) és a skóciai Glasgow-ban (vizuális kultúra) rendeztek tematikus művésztalálkozókat.

A MUS-E PROGRAM MAGYAR VÁLTOZATA

Magyarország is – a másik nyolc országgal együtt – 1994-ben kapcsolódott be a MUS-E programba. A pilot programot akkor a Magyar Zenei Tanács irányította. Menuhin programját természetesen minden országnak a helyi viszonyokhoz igazodón kellett értelmeznie, így Magyarországnak is figyelembe kellett vennie a helyi sajátosságokat. Azt már a dolgozat elején is kiemelttem, hogy nem művészeti oktatást jelent a MUS-E program, hanem egyértelműen szociális célja van, melyhez a művészetek emberformáló erejét használja fel. A magyar adaptáció rövid történetét követve elsősorban Csébfalvi Éva 1998-as tanulmányában és K. Udvari Katalin *Psalmus Humanus* c. kötetében találtam részletes leírásokat az egyes foglalkozásokról, ezeknek csupán a legfontosabb jellemzőit szeretném kiragadni.

A kísérleti fázis magyarországi adaptációjában koncepcióként fogalmazták meg, hogy megtartva a kodályi alapelvekre épülő, tudományos mérések alapján is bizonyított hatásfokú hazai zenei nevelési módszert, teret engednek olyan ismeretek átadásának, amelyek az előbbi hatását erősítik, szélesítik, illetve kiegészítik. Európai környezetbe illesztve, a projektben részt vevő országok tapasztatait is figyelembe véve, továbbfejlesztett iskolai zenei nevelést kívántak megalapozni. Csébfalvi Éva 1998-as tanulmányában kifejtette továbbá, hogy sokféle hatással szeretnének a zene megismerésére és szeretetére, segítségével közösségi tevékenységekre és egyéni aktivitásra nevelni. A módszer a zenei elemek egymást kiegészítő

sorozatának összekapcsolásán kívül lényegének tekinti, hogy miközben az iskola nevelői az otthonosság és védettség légkörét biztosítják, a tanulók az animátorok (a művészek) révén olyan impulzusokat kapnak, amelyek érzékennyé teszik őket a külső világ különféle jelenségeinek befogadására. A magyar program legfontosabb eleme a zene, és jellemzően kialakult módszere az improvizáció, melyen ebben az esetben nem zenei improvizációt, hanem az oktatási-nevelési folyamatban spontán felhasznált eszközöket kell érteni. A tapasztalatok szerint a művészek hatására a tanítókból is növekedett a kreativitás, és örömeiket lelték újabb és újabb megoldások kitalálásában. A MUS-E program minden résztvevője számára továbbképzéseket szerveztek, és lehetővé tették számukra a külföldi előadók kurzusain való részvételt (CSÉBFALVI 1998).

Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a MUS-E foglalkozásokra vonatkozóan nincsen meghatározott módszer vagy tematika. Az óra a művészek (animátorok) és a tanítók személyiségétől és nem utolsósorban a gyerekek érdeklődésétől függ. (Az animátor nem tartozik az oktatási intézmény tantestületéhez, de a MUS-E programon belül rendszeresen foglalkozik a gyerekekkel.)

A magyarországi kísérlet³ a budapesti Erkel Ferenc Általános Iskola normál osztályában folyt, ahol elsősorban hátrányos helyzetű 7-8 éves gyerekek tanultak. A négy művész (animátorok: zeneszerző, főiskolai énektanár, néptáncos, koreográfus – később egy színművész, majd egy évig harcművészet-oktató) heti egy-egy órában foglalkozott a gyerekekkel.

A művészek minden bírálat és osztályozás nélkül végezték tevékenységüket. Az Erkel Ferenc Általános Iskolában az éneket is karvezető-szaktanár tanította heti két órában. A kísérleti fázis eredményesen zárult, amit kontrollosztályok beiktatásával pszichológiai hatásvizsgálat is bizonyított. A program eredményességét igazolja, hogy az előírt tananyag elvégzésén túl énekekben – és egyéb tantárgyakban is – magasabb szintre lehetett jutni, a „kötelező penzumnak” nem feltétlenül akkori beiktatásával, amikor az soron következett volna, hanem előbb vagy utóbb, más ismeretekhez vagy a gyerekek spontán érdeklődéséhez igazodóan. Azáltal, hogy az énekórákon tanult elemeket a mozgáskultúra-, a néptánc-, a zenekészítés- és egyéb órákon is megerősítették, a tananyagban későbbre ütemezett tudnivalók is könnyen elsajátíthatókká váltak, és mélyebben rögződtek. Pozitív visszajelzés érkezett a kísérleti fázis dráma- és harcművészeti óráiról is. A harcművészetekben a „harcot” az ember főleg önmaga ellen vívja. E sport önfegyelemre, kitartásra, koncentrációra nevel. Ez nagyban segíti a többi tárgyhoz való viszonyulást is, hiszen nem lehet egyszerre több dologgal foglalkozni, a figyelmet nem szabad megosztani. Esztétikai szerepük is van

3 A négyéves kísérleti fázis résztvevői voltak: Csébfalvi Éva zenetanár, a Magyar Zenei Tanács főtájkára (koordinátor), Fehér Adrienne, az Erkel Ferenc Általános Iskola és Gimnázium igazgatója, Horváthné Juhász Éva osztálytanító, dr. Kalmár Magda pszichológus (hatásvizsgálat), Kismartony Katalin (ének-zene), a Budapesti Tanítóképző Főiskola docense, Ligeti Mary (mozgáskultúra) koreográfus, táncpedagógus, Márkus Tibor (zongorakíséret) jazz-előadóművész, zongoratanár, Sáy László (zenekészítés) zeneszerző, Salamon Ferencné (néptánc 1994–1997) néptáncpedagógus, a Martonvásári Művészeti Iskola igazgatója, Vajda Levente (néptánc 1997–1998) táncmester, Tamás Klára és Benkő László (harcművészet 1995–1996), Tímár Andor (1995–1996) színművész.

a harcművészeteknek, mert a mozdulatoknak szépeknek kellett lenniük. A gyerekek itt szabályokhoz is alkalmazkodtak, és tiszteletet tanultak egymás iránt. Ha csend kellett a zenehallgatáshoz, már nem volt szükség magyarázkodásra, a szünetnek is értéke lett (CSÉBFALVI 1998).

A sajátos magyarországi adaptáció tehát elsősorban a zeneórákon mutatkozott meg. A Menuhin elképzelte zeneoktatás ugyanis kissé eltér a magyartól. A gényusz eredetileg olyan iskolákban kívánta meghirdetni programját, ahol lehetőség szerint semmilyen énekzene oktatás nincsen jelen, de ez a magyar iskolákban – Kodálynak köszönhetően – szerencsére lehetetlen vállalkozás lett volna. A program vezetői úgy látták, hogy a kiválasztott VI. kerületi tanulócsoporthoz a diákok kulturális és szociális hátterére, valamint az iskola többi – zenei tagozatos – osztályának szelekciós szerepére tekintettel is megfelel a kísérlet követelményeinek (DEVICH 1996).

Menuhin a spontaneitást és az érzékszervek használatát helyezte középpontba. Tehát a hallás utáni daltanulás szerint fontosabb a tudatos írás-olvasásnál. A „konzerv” zenére (hangfelvételre) pedig Menuhin a „tilos” jelzőt használta. Ahogy Csébfalvi Éva beszámolójában írja, ebben a tekintetben is eltértek a kívánalmaktól, mivel a tudatosítás az iskolai énektanításban az egyik feladat, az élőzene pedig korlátozott mértékben volt elérhető. Természetesen megtettek minden tőlük telhetőt, hogy élőzenei élményeket kaphassanak a gyerekek, és több ízben táncházat szerveztek magyar, román és német zenét játszó gyermekegyüttesekkel; népi énekest hívtak meg, aki cigány, szlovák és magyar népdalokat adott elő. Ez után az élmény után Bartók „Négy szlovák népdal”-ából hallgattak részleteket. Fiatal művészek meghívásával hangszerbemutatókat tartottak, ezt hangverseny-látogatás követte, majd az énekórán lejátszott műben a már ismert hangszerhangzások felismerése következett. A gyerekekre óriási hatást gyakoroltak a különféle zenei élmények.

Szeretném kiemelni a nekem egyik legérdekesebb fordulatot, amely szorosan az énekléshez kapcsolódik, és a különféle népek kultúrájának megismerésére mutat példát. Már itt is érzékelhető, hogy a program túlmutat az európai léptéken. A kísérleti fázis énekóráin a gyerekek Forrai Katalin *Európai gyermekdalok* c. gyűjteményéből cigány, szlovák, francia, valamint több tengerentúli dalt is megtanultak. Így azt a menuhini elvet is követték, hogy a zenei anyanyelven kívül a gyerekek a más népek dalaival is ismerkedjenek. A különböző országból érkezett vendégek együttműködésének köszönhetően a gyerekek megismerkedhettek holland, japán, angol, svájci, belgiumi, argentin és amerikai dalokkal. A japán látogatók olyan mély hatást gyakoroltak a gyerekekre, hogy ez alkalmat adott a japán kultúrával való mélyebb ismerkedésre. Itt lépett be a már említett „improvizáció”, illetve spontaneitás. A gyerekek megismerhették a japán zenét, öltözködési kultúrát, a szokásokat és a játékokat is. Ebben partner volt a kreatív tanító, aki papírhajtogatással, múzeumlátogatással mélyítette az ismereteket (CSÉBFALVI 1998).

Arra is találunk példát, hogy ha a gyerekek szabadabban, képzeletük szabadjára engedésével vesznek részt a munkában, mennyivel eredményesebben és hatékonyabban sajátítják el az ismereteket. A ritmusjátékok elősegítették az egyébként bonyolult és nehéz rendszerek megtanulását. Ugyanis a gyerekek zenehallgatás közben táncolhattak, különféle mozdu-

latokkal fejezhették ki érzéseiket, pihenésképpen közismereti óra közben is énekelhettek (megjegyzem, ezt a „normális” keretek között fekete ponttal „jutalmazták”). Ily módon fogékonyabbakká váltak a kifejezések és a formák, a ritmusok és a hangzatok megtanulására. A tapasztalat az, hogy a tudatosítás nemhogy terhelte volna a gyerekeket, hanem bizonyos új ismereteket és felismeréseket előbb megtanulhattak. Az egyenletes mérőútés könnyen rögzült egyenletes járás melletti gyakorlással, itt jelenik meg a mozgáskultúra szerepe. A szinkópa pl. kedvelt mozgással és szöveggel előállított ritmusa fénypontjává lett a mozgáskultúra-órának, csoportokban improvizáltak rá mozgás-taps „alkotásokat”. Ezek után az énekórán nem volt nehéz a ritmust nevesíteni. Az 5/4-es és az 5/8-os ritmusgyakorlatokat könnyen oldották meg a zeneszerzőt helyettesítő színművész animátor segítségével, a különleges „sántítva járás” módszerével. A mozgáskultúra-órán a háromnegyedes és a kétnegyedes ritmusú tánclépések kombinálása egyáltalán nem okozott problémát. Kapcsolat alakult ki a mozgás és a zene intenzitása és tempója között is (CSÉBFAI 1998).

Izgalmas eszköznek tartom a partitúra „olvasásának” bevonását a munka folyamatába. A gyerekeknek bizonyára rendkívül nagy örömet szerzett zenehallgatás közben a kotta figyelemmel kísérése. Csébfalvi Éva úgy jellemzi őket, hogy különösen érdekesnek és szórakoztatónak találták a kortárs zene szokatlan notációit, és magát a kortárs zenét is élvezettel fogadták be. Különböző eseményekkel, természeti jelenségekkel vagy állatokkal kapcsolatos képzettségük támadtak. Kiemelendő, hogy a zenét illető gondolataikat, érzelmeiket mindig elmondhatták.

A gyerekek érzelmi világának mélyítésére szolgáltak a néptáncfoglalkozásokon használt dalok, a néphagyományokhoz kapcsolódó énekes játékok, népszokások. Továbbá ezt erősítették a mozgáskultúra fejlesztésére használt, a toleranciára nevelést célzó mozgások. A népszokásokon keresztül a család fontosságára, az anya-gyermek kapcsolatra és az ünnepek jelentőségére hívták fel a figyelmet. Ezek a játékok a közösségi érzés tudatos erősítését is szolgálták. A gyerekek a tanult táncokkal párhuzamosan és azokkal kapcsolatban szemléltető videofelvételek és hangzóanyag segítségével ír, spanyol, orosz, amerikai táncokkal is ismerkedtek.

A „zenekészítés”-foglalkozások a ritmus- és a koncentrációnevelésben játszottak nagy szerepet. Sárosi László *Kreatív zenei gyakorlatok* c. gyűjteménye volt a foglalkozások alapja, amely az új zenei gondolkodásmód néhány alapkérdésével foglalkozik. Útbaigazítást ad bizonyos zeneszerzői törekvések és módszerek megismeréséhez, segítséget nyújt a memória és rögtönzési készség fejlesztéséhez, a figyelem összpontosításához és a társas zenélés gyakorlásához. A módszer célja: olyan zenei motívumokat felhasználni, amelyek könnyen felfoghatók, nyitottak, ugyanakkor pontosan körülhatárolt formaviláguk van, és zenei iskolázottság nélkül is követhető zenei anyagból épülnek fel. A gyerekek ezeken a foglalkozásokon is intenzíven találkoztak azzal, hogy a hang szükségszerű velejárója a csend.

A hang-csend ellentétpár nem csupán a zenei programban került központi helyre. A mozgáskultúra-foglalkozás során mozgás-nyugalom formára alakították át, míg a harművészetóra mindig csennel indult, a gyerekek képesek voltak hosszú némasággal és mozdulatlansággal várni a mozdulásra. A csend a koncentráció kulcsfogalmaként is értelmezhető.

Környezetismeret-órán a forrás, a patak, a folyó-folyam tanulásánál Smetana *Moldva* c. szimfonikus költeményét hallgatták meg. Ez alkalmas volt asszociációk képzésére, értékelésre. A vizuális foglalkozásokon a gyerekek zenét kezdtek keresni a látottakhoz, és színekben fejezték ki a hallottakat.

A tanulók a közismereti órákon igazi összművészeti munkában is részt vehettek, amikor Menuhin *A király, a macska és a hegedű* (The King, the Cat and the Fiddle) című meséjének történetét játszották el. (A könyv Göncz Árpád fordításában 1988-ban itthon is megjelent.) Magyarórán a szöveggel, énekórán a könyvhöz mellékelt kotta felvételének meghallgatásával, technikaórán kartonpapírból hegedű készítésével, testnevelésórán a Menuhin ajánlotta, hegedülést előkészítő gyakorlatokkal, mozgáskultúra-órán a szereplők mozgásával, néptáncórán a történetet záró örömteli táncal foglalkoztak, míg végén az egész zenés színházzá állt össze (CSÉBFALVI 1998).

A MUS-E Magyarország egyesület feladata és működése

A kezdeti időszakban a MUS-E Program nemzeti koordinátora Csébfalvi Éva, a Magyar Zenei Tanács főtítkára volt, majd 1999 őszétől Gráfné Forrai Magdolna, az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának tanára vette át ezt a feladatot. 2001. március 2-án megalakult a MUS-E Magyarország Közhasznú Egyesület, amely azóta is a magyarországi MUS-E program hivatalos irányító szerve. Elnöke Döbrössy János karnagy, tanszékvezető (ELTE-TOFK Ének-Zenei Tanszék) főiskolai docens lett, alelnöke Kováts Tibor balettművész, főiskolai tanár (Magyar Táncművészeti Főiskola), a tiszteletbeli elnöki címet pedig Csébfalvi Éva zenetanár, korábbi elnök, a Magyar Zenei Tanács nyugalmazott főtítkára kapta. A program nemzeti koordinátora Tímár Andor színművész, az egyesület főtítkára, aki egyben aktív szerepet vállal a program gyakorlati részében is, hiszen tizenhárom éve tart MUS-E foglalkozások keretében drámaórákat, jelenleg a Vörösmarty Mihály Általános Iskolában MUS-E animátor.

Az 1998-ig tartó kísérleti periódus sikerén és tapasztalatain okulva a program az Erkel Ferenc Általános Iskolában folytatódott, majd több oktatási intézmény is bekapcsolódott: rövid időre a martonvásári Beethoven Iskola, majd a baracskai Kozma Ferenc Általános Iskola, az érdi Kőrösi Csoma Sándor Általános Iskola és 2004 óta a Budapest VI. kerületi Vörösmarty Mihály Általános Iskola. 2005-ben a győri Balassi Bálint Általános Iskola is a MUS-E iskolák sorába lépett.

A program Magyarországon (mint ahogy a többi országban is) alapvetően általános iskolák alsó tagozatos osztályaiban működik, ahol a tanórákon kívül MUS-E foglalkozásokon vesznek részt a gyerekek: tánc-néptánc, táncművészet; vizuális művészeti óra; pantomimfoglalkozás; drámafoglalkozás; zenefoglalkozás; keleti harcművészeti óra. A program további egyedisége abban rejlik, hogy ezeket a MUS-E foglalkozásokat autentikus művészek tartják. Csak néhány nevet említenék, akikkel a budapesti Vörösmarty Mihály Általános Iskolában találkozhattam: Molnár Szabolcs zeneszerző, Orosz Helga színművész, Schaller István festőművész-grafikus és Tímár Andor színművész.

MUS-E program a Vörösmarty Mihály Általános Iskolában

A Budapest VI. kerületi Vörösmarty Általános Iskolában Márton Mária pedagógusnak köszönhetően 2004 óta működik a MUS-E program. Az ének szakos tanítónő rátalált a MUS-E Magyarország Egyesület által meghirdetett pályázati felhívásra, majd miután elnyerték ezt a lehetőséget, elindulhatott a program az alsó tagozat első két évfolyamán. Márton Máriát követően egy ideig Nagyné Olajos Gabriella tanítónő – aki grafikus végzettségű is – fogta össze a programot, jelenleg pedig Obetko Katalin ének szakos tanítónő koordinálja, aki a mostani 3.a osztályfőnöke.

Az intézményben sok a hátrányos helyzetű, veszélyeztetett gyermek, a tanítónő elmondása szerint 60%-nál többen ilyen körből érkeztek. Amikor kezdetben felvették a kapcsolatot a MUS-E Egyesülettel, megbeszélték, hogy mely osztályokban lenne érdemes elkezdni a munkát. Kérték, hogy főként ott indítsanak foglalkozásokat, ahol halmozottan jelentkezik a probléma. A foglalkozások elindítása fokozatosan bővült, jelenleg már hét alsó tagozatos osztályban folyik MUS-E foglalkozás. Iskolaotthonos rendszerben, az egyébként szabad idő, ún. „önálló” – tehát az órarendi keretek között kialakított – órákon a gyerekekkel hettente két alkalommal Orosz Helga, Tímár Andor színművészek, Molnár Szabolcs zeneszerző, Schaller István festőművész, Lelkes Márk szobrászművész és Kravalik Brigitta táncművész foglalkoznak. Az iskola vezetősége kezdettől támogatta a programot. Szerintük is nagyon fontos, hogy minél több, színes programot tudjanak nyújtani a gyerekeknek, akiknek a családja ezt sem anyagiakkal, sem idővel nem győzné; hatékonyabb tanulásban fog megtérülni a programra fordított munka. Nemcsak a gyerekek „nyernek”, hanem a tanítók is, hiszen ötvözni tudják a művészek eljárásait a saját módszereikkel, ami sokkal jobb eredményre vezet, mint a hagyományos tanítás. A 3. osztályosoknál a színművészek drámaórái sokszor szervesen összekapcsolódnak a festőművész alkotói foglalkozásaival, tehát a művészek együtt is nagyon jól tudnak dolgozni, általában egy problémakörön belül.

Az iskolában immár negyedik éve folyik a MUS-E program, már azzal a céllal, hogy az új első osztály is bekapcsolódjon, és végigvigyék a folyamatot a negyedik osztályig. Obetko Katalin elárulta, hogy bár sok szervezési munkát igényel, nagyon eredményesnek látják a programot, és mindenkinek ajánlják. A pedagógusok először természetesen kissé félve fogadták, mert minden tanító szeret szabad idejükben különféle tevékenységeket kínálni a gyerekeknek, és ezenkívül fontos a szabad játék és levegőzés is. De bebizonyosodott, hogy a program nagyon is eredményes a közösségformálásban és főként a toleranciára nevelésben. Tehát a gyerekek egymást nagyon szépen el tudják fogadni, együtt tudnak működni a program segítségével. Természetesen a gyerekeknek is el kellett fogadniuk az új helyzetet. Először nem mindannyian tudtak bekapcsolódni a játékokba. A foglalkozás nem kötelező, eleinte sokan csak ücsörögtek, figyelték a többieket, aztán mégis bekapcsolódtak, mert ráébredtek, hogy talán lemaradnak valamiről, ami érdekes és izgalmas. A közösségformálásban sokat számítanak az iskolán kívüli programok, amelyeket szintén az egyesület szervez

a gyerekeknek. Ellátogathattak a Szépművészeti Múzeum kiállításaira, utána kézműves foglalkozáson is részt vettek. Továbbá eljuthattak a Zeneakadémiára is, ahol több mint száz gyerek élvezhette a végzős növendékek és a tanárok barokk koncertjét.

Az etnikai alapú konfliktusok megoldásában is segít a MUS-E. Ha egy pedagógiai problémával szembesülnek, amelyet mindenképpen fel kell dolgozniuk, akkor azt a művészekkel rendszeresen megbeszélik, és közösen próbálják megoldani, ki-ki a maga eszközzel. A folyamatos, naprakész kommunikáció azért fontos, hogy mindig olyan témákat bontsanak ki, amelyek a gyerekeket nagymértékben foglalkoztatják. A művészek így saját eszközeikkel, eljárásaikkal – különböző szerep-, motivációs és asszociációs játékokkal vagy rajzolással – tudnak segíteni az adott problémán. A közös munka sokszor azért is hatékonyabb, mert ők nem az „erőskezü tanító néni” szerepében lépnek föl, így a gyerekek egészen másképp fogadják, ha a művészek mondanak el valamit a problémáról. Sokszor észre sem veszik az órán, hogy mennyi mindent tanultak erről a dologról – játékos formában. Tekintettel arra, hogy nem minden művész pedagógus, a tanító jelenléte mindig egyfajta állandó fegyelmet biztosít. Szerencsére egyre kevesebbet kell beleszólniuk az órába. A figyelem és a fegyelm megtartására remek módszereket fejlesztettek ki a művészek is. Például amikor a művész „néma” lesz, a csend szerepe fokozódik, a gyerekek alkalmazkodnak a helyzethez, és kialakul egy sajátos kommunikáció. Az osztályfőnök jelenléte azért is jó, mert a gyerekeket más oldalairól ismerheti meg. Külső szemlélőként jobban megfigyelheti, hogy a tanulónak mi az erőssége, milyen a memóriája, milyenek az ismeretei, és ez jelentősen segíti az ő munkáját is. Örömhír, hogy a gyerekek szívesen és sokat énekelnek, sőt, kimondottan szeretnek énekelni. A drámaóra művészei is gyakran énekeltek a gyerekeket, ritmusgyakorlatokat végeznek, és a ritmusjátékokat mindannyian nagyon élvezik.

Molnár Szabolcs zeneszerző 2005-ben Tímár Andor nemzeti koordinátor meghívására kapcsolódott be a MUS-E programba, amikor zenei program elindítására kerestek megfelelő művészt. Régi barátság fűzi össze őket, már a MUS-E program előtt is sokat dolgoztak együtt. A művész csakis a Vörösmarty Mihály Általános Iskolában tart MUS-E zenei foglalkozásokat. Elegendő tapasztalata van, amelyet örömmel osztott meg velem. Ebben a fejezetben megismerhetjük, hogy miben tér el a MUS-E óra egy hagyományos közismereti órától, hogyan látja mindezt a művész.

A zeneszerző úgy véli, a programnak éppen az a lényege, hogy nem tanárként, hanem művészként a saját területük tapasztalatait próbálják kamatoztatni, illetve átadni a gyerekeknek. Úgy értelmezi a feladatot a Menuhin-féle koncepcióban, hogy itt nem az a fontos, hogy kompetenciákat adjanak át a gyerekeknek, mint például a készségfejlesztésben, hanem hogy a művészetten keresztül megmozgassák a fantáziájukat, és elősegítsék a mindennapi konfliktushelyzetek kezelését. A művész elsődleges feladata tehát, hogy felszabadítsa a gyerekek képzeletét, sőt akár műélvezőkké is tudja nevelni őket, de semmiképpen sem az a cél, hogy ők maguk is gyakorló művészekké váljanak.

Amikor az órára való felkészülés körülményeiről kérdeztem, egyértelműen kiderült, hogy minden esetben alkalmazkodnia kell a gyerekek korához és érdeklődéséhez. A foglalkozások egymásra is épülhetnek, de az órákon mindig van egy-egy projekt, amelyet általában sikerül

megvalósítani. Ez elsősorban a gyerekek fegyelmetől függ. Nincsenek kötelező tematikák és útmutatók sem. Mindenkinek a kreativitása szabja meg, hogy milyen módszereket alkalmaz. Nincsen kitűzött cél, tehát mindig az adott csoport dönti el, hogy mit lehet elvégezni, és hova lehet eljutni. Nyilvánvaló, hogy egészen más típusú munkákat lehet elvégezni egy hatévesekből álló első osztályban és egy tízévesekből álló negyedikes osztályban.

Mindig más jellegű feladatot talál ki, amely lehet színházi jellegű vagy „zenekészítés”, de vannak memóriafejlesztő vagy figyelemkoncentráló feladatok is. Érdekes tapasztalat volt annak a felfedezése, hogy a kisgyerekek milyen elképesztő szeriális memóriával rendelkeznek, és nem ijednek meg akkor sem, ha a jel és a jelölt közötti kapcsolatot, viszonyrendszert kell megtalálni. A zenekészítés folyamán egészen absztrakt, Anton Webern stílusára emlékeztető zenedarabokat „komponáltak” komputer segítségével. Minthogy a gyerekek nem tudják lekottázni a zenét, csak bizonyos jeleket írtak le a papírra, és ezeket azonosította az adott hangszerekkel, ritmusokkal, majd ennek alapján készült el egy néhány másodperces zenemű. A gyerekek az esetek 90%-ában felismerték a darab „szerzőjét”. Ez a jelenség is döbbenetesnek tűnt.

Molnár Szabolcs is úgy látja, hogy az lenne a szerencsés, ha az alsó tagozatban elsőtől negyedik osztályig tudnának foglalkozni a gyerekekkel. Nagyon nehéz úgy kitalálni a foglalkozásokat, hogy csoportos foglalkozások legyenek, és egyenlő mértékben tudjanak részt venni rajtuk a gyerekek. Ha a csoportlétszám meghaladja a tízet, az egészen más dimenzió, mint ha tíz alatt vannak.

Zenei foglalkozásainak központi eleme a csend. (Ez már Sály László kreatív zenei programjában is lényeges volt.) Hiszen a csend a legfontosabb alkotóeleme a zenének. Persze nagyon nehéz csendet teremteni. Egyébként rendkívül fontos az is, hogy a közösségi munka dinamikáját mielőbb fölismerjék. A másik fontos elem a térhallás, hogy egyszerűen zenei irányokat halljanak. A harmadik pedig az, hogy a zenei dinamikának a jelentését differenciáltan értékeljék. Hogy valami csendes, az sok mindent jelenthet: a hangforrás messze vagy éppen nagyon közel van, mint pl. suttogáskor; jelenthet valamifajta tartózkodást, félelmet, de rejthet békét és nyugalmat is. A zenét e sokféleségnek megfelelően kell hallgatni.

A tavalyi 1.a osztályban az egyik óra feladata kedves hangszerük lerajzolása volt. A következő órán mindenki visszakapta a munkáját, majd jeleznie kellett egy-egy hang kiadásával, hogy milyen hangszert képvisel. A gyerekek felváltva 5-5 tagú „együttest” alkottak úgy, hogy akihez hozzáért a „karmester” (először az animátor, majd az együtteshez nem tartozó kiválasztott gyermek), annak egy hangot kellett megszólaltatnia, és azután mindenkinek meg kellett jegyeznie a „saját” hangját. Amikor egyszerre több „hangszerre” üt a karmester, egyszerre több hang szólhat, tehát megszólal az „együttes”. Közben a padban ülőknek ki kell találniuk, hogy milyen hangszerek hangjait hallják. A rajzokat nem szabad megmutatni. Feladat, hogy egy ütős, illetve húros hangszert minden csapatnak meg kell szólaltatnia, és mindezt csukott szemmel, csendben kell érzékelniük. Ezután a gyerekekre számokat helyeznek 1-től 5-ig, és csak akkor szólalhatnak meg, ha elhangzik a szám. A 6-os néma csendet jelent. (Ez a legnehezebb!)

A legeredményesebb munkák közül az egyik 4. osztályból tud példát mondani, ahol egészen a zenekészítésig is eljutottak. A legizgalmasabb az órák olyan felépítése volt, hogy 2-3 hónapos folyamattá álljanak össze. A munka elején a gyerekek nem tudták, hogy Mozart *Varázsfuvola* c. operáját fogják rekonstruálni, csak elkezdtek egy történetet, amelyet színészként is megjelentettek, majd a színészi játékot megpróbáltuk akusztikus kísérőelemekkel ellátni: a tapstól az énekig, az egészen kis primitív hangszereknek a megszólaltatásán át sok mindennel próbálkoztak. Például 45 perc alatt sikerült megteremteni annak a helyzetnek az akusztikus környezetét, amikor egy ember valamiféle sárkány vagy kígyó elől menekül. A következő órán aztán továbbhaladtak a történettel: ennek az embernek csodálatos módon sikerült kimenekülnie. A végén eljutottak oda, hogy a gyerekek meghallgatták Sarastro egyik áriáját; azután megkérte őket, próbálják mozgással megjeleníteni a zenét: vajon milyen lehet ez az ember? Az történt, hogy bejöttek mint százhusz kilós basszisták, emelt fővel, kihúzott derékka, méltóságteljes lépésekkel, tehát tökéletesen le tudták képezni Sarastrót. Azután történt egy ennél is izgalmasabb esemény: meghallgatták az Éj királynője első áriáját, amelyet először mozgással utánoztak, azután egyszerű vonalakkal rajzban. Az volt az érdekes, hogy kusza rajzok keletkeztek, amelyeket azután a gyerekek maguk elemezni kezdtek, és felismerték, hogy az Éj királynője ellentmondásos személyiség, aki furcsa kettős játékot játszik. Mindkét esetben németül énekeltek az énekesek, tehát a gyerekek csak a zenéből indulhattak ki, mégis rájöttek erre a bonyolult lélektani jelenségre. Természetesen ehhez az eredményhez kellett az egy-két hónapos előkészítő munka és óriási nyitottság, ahogyan a zenéhez viszonyultak. Fontos megemlíteni, hogy egyébként nem hallgattak zenét lemezfelvételtől.

Ami a tanítónő visszajelzéseiből következik, és az eddigi eredményességet igazolja, hogy a foglalkozásoknak óriási hatásuk van a többi tantárgyi órára. A csoportdinamikát helyes irányba terelik, tehát a foglalkozások feltárják a konfliktusokat, amelyek kezelhetővé válnak az órákon. Az olvasási, számolási zavarok is enyhülnek, vagy kisebb számban jelentkeznek. A MUS-E foglalkozásokat követő normál énekórákon is sokkal könnyebben tudnak a tananyaggal haladni. Akik ezt felismerik és elhiszik, azok szívesen fogadják be a programot.

A legtöbb gyerek várja a MUS-E órákat, ezért fontos, hogy ugyanabban az időpontban legyenek, mert akkor rájuk tudnak hangolódni. Molnár Szabolcs megjegyezte, hogy az egyik negyedikes osztály egy albumot is készített neki, amelyben megfogalmazták: az iskola első négy évéből a MUS-E órák voltak a legemlékezetesebbek.

ÖSSZEFOGLALÁS: A MUS-E PROGRAM JÖVŐJE

Úgy gondolom, a dolgozatban kifejtett MUS-E multikulturális program bemutatása meggyőzően hat az olvasóra. De vajon azok a művészek és szakemberek, akikhez még nem jutott el a MUS-E program, találkoznak-e mielőbb a menuhini gondolatokkal? Meg tudjuk-e őrizni a gyerekek álmait? Megtanítjuk-e őket az élet szeretetére? Ismét felmerülnek a dolgozat bevezetésében feltett kérdéseim, bár már más megfogalmazásban. A művészet valóban hatalmas eszköz, és sokan hiszünk a művészet és a szeretet erejében. Nevelni és növelni

csak ennek tükrében szabad. Úgy hiszem, amíg ez fennáll, és elég erőnk van, segíteni tudjuk gyermekeinket és rajtuk keresztül az egész társadalmat. Tudósok már régen kimutatták, hogy a gyerekek személyiségének és intelligenciájának megfelelő fejlődéséhez a művészeti – és elsősorban a zenei – oktatás nélkülözhetetlen.

Hogy mit hoz a jövő? Tanulmányom írása közben végig az járt az eszemben, hogy a MUS-E program már majdnem „kijárta” az iskolát, most kezd átlépni a felnőttkorba, és már talán eléggé erős ahhoz, hogy új utakat keressen és továbblépjen. Óriási változás, hogy egyre nagyobb cégek támogatják, és egyre több iskola szeretne bekapcsolódni a programba. Ha a lelkesedés és a művészetpedagógiába vetett hit nem lankad, idővel szilárd talapzaton állhat majd a MUS-E Magyarországon. A program széles körű ismertetéséhez és népszerűsítéséhez minden eszköz adott, és megfelelő kommunikációval egyre nagyobb publicitást kaphat. Úgy gondolom, hogy az oktatási tárcának, a felelősségteljes döntéshozóknak előbb-utóbb észre kell venniük a MUS-E program pedagógiai jelentőségét, és nagyobb támogatást kell nyújtaniuk, amely mindenképpen (lassan bár, de sokszorosan) visszatérülő befektetés lesz a magyar társadalom jövőjébe. Bízom benne, hogy így lesz.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- CSÉBFAI ÉVA (1964): Toleranciára nevelés – Menuhin. *Ének Zene*, 4. sz.
- CSÉBFAI ÉVA (1998): MUS-E. A zene mint az egyensúly és tolerancia forrása (tanulmány) Magyar Alkotóművészeti Közalapítvány, Budapest.
- K. UDVARI KATALIN (2000): „*Psalmus Humanus*”. Püski Kiadó, Budapest.
- MENUHIN, YEHUDI – CURTIS, DAVIS W. (1981): *Az ember zenéje*. Zeneműkiadó, Budapest.
- SOLYMOSI TARI EMŐKE (1996): Budapesti beszélgetés Yehudi Menuhin. *Parlando*, 5–6. sz.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- DEVICH MÁRTON: A zene erejével. Budapesti MUS-E szeminárium Yehudi Menuhin. *Muzsika*, 1996. 7. sz.
- KEDVES TAMÁS: *Esztétika*. Esztétikai és zeneesztétikai alapismeretek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
- KEDVES TAMÁS (szerk.): *Szöveggyűjtemény a zeneesztétikai tanulmányokhoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
- KISMARTONY KATALIN: A zene mint az egyensúly és tolerancia forrása (Európai multikulturális mintaprogram). In *Gyermek – Nevelés – Pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest, 1999.
- KODÁLY ZOLTÁN: *Visszatekintés I.* (Sajtó alá rendezte, és bibliográfiai jegyzetekkel ellátta: Bónis Ferenc.) Zeneműkiadó, Budapest, 1974.
- KOKAS KLÁRA: *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest, 1972.
- LACZÓ ZOLTÁN: *Lélektan, zenepedagógia és társadalom*. *Parlando*, 2002, 3. sz.
- PAPP JÁNOS: A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 1997, 1. sz.
- www.menuhin-foundation.com (A MUS-E Yehudi Menuhin Nemzetközi Alapítvány hivatalos honlapja)
- MUS-E Hírlevél 2005/2006. tanév, november.
- MUS-E Hírlevél 2005/2006. tanév II. félév (Az egyesület kiadványai).

Antal-Lundström Tlona

Kodály pedagógiai elvei a modern esztétikai filozófia tükrében

A tanulmány célja, hogy segítse a tájékozódást a modern esztétika elméletében, lehetőséget adjon a gyakorlatot irányító zenei-pedagógiai nézetek ellenőrzésére Kodály Zoltán eredeti gondolatainak aktualizálásával. A szerző elemzi a filozófia és az esztétika találkozási pontjait, a filozófia és a pedagógiai gyakorlat összefüggését és az esztétikai élmény hatásait. Bemutatja a modern esztétikai filozófia hátterét, a radikális esztétikai elmélet kialakulását, harcát a magas művészettel, valamint pedagógiai következményeit. A pedagógiai gyakorlat minősége azon múlik, milyen filozófiai alapállást fogalmaz meg a vezetés. Magyarországon a kodályi pedagógia filozófiai elvei adták az alapot a zeneoktatási rendszer kiépítéséhez. Hiába figyelmeztetett: csak kulturált szabad nép tesz csuda dolgokat – mi nem tudtuk megérteni. Ma már világosabban látjuk azt is, hogy jövőbe mutató gondolatai az új esztétikai filozófiai irányzatok előfutárai voltak.

A FILOZÓFIA ÉS AZ ESZTÉTIKA TALÁLKOZÁSI PONTJAI

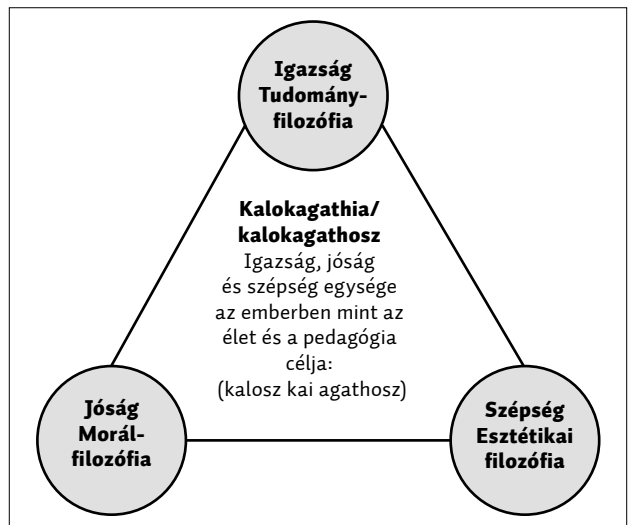
Az európai filozófia Athénban a pedagógiai problémák, kérdések közvetlen nyomása következtében alakult ki. A korábbi tudományos filozófia a külvilágot tanulmányozta, azon gondolkodott, hogyan jönnek létre a dolgok, és hogyan változnak. Később az utazó, filozófus tanárok természettudományos ismereteiket és módszereiket az emberi viselkedés terén is kezdték alkalmazni. Amikor az általános értékek, magatartási formák alapjait oktatták Európában, a filozófia egyre inkább az egyén és a közösség problémáival kezdett foglalkozni. Lehetséges-e az erkölcsös élet megtanulása? Mi a tanulás? Mi a tudás? Hogyan lehet tudást, ismeretet szerezni: az érzékeken keresztül vagy a józan ész logikus iskolázásával? Kérdések, melyekre a filozófia segítségével próbáltak választ adni. A tanulás azt jelenti, hogy a tudás foka nő az emberben, vagy másként megfogalmazva: egy utazás a tudatlanságtól a bölcsességig, az ismeretek hiányától azok túláradásáig, a kiformalatlantól a teljességig, az érzékek felfogásától a tudatos jelentés kialakulásáig. Hogyan lehetséges egy ilyen változás, átalakulás?

Az esztétika elmélete néhány kérdésre választ tud adni: Az esztétika szó görögül eredetileg *aesthesis*, ami az érzéki felfogás, a tapasztalat, az érzékszervek útján nyert tudást jelentette. Az esztétikai érzékelés és észlelés egy dinamikus viszony az egyén és a külvilág között, melynek során az egyén részletes és minőségi információt gyűjt a környezetében. Ebben a történésben távolságtartás (izolálás) alakul ki, mialatt a tárgy (objekt) és a szemlélő

(szubjekt) kapcsolata kerül előtérbe. Az esztétikai percepció alatt az ember a speciális, érzékszervvel felfogható tulajdonságokra koncentrál, és ezek összjátékára a teljességben. Az észlelt helyzetek megértése az emberi gondolkodás rendszerében zajlik.

Az ember három gondolati formát használ: az empirikust, amely a külső világ tényeit célozza meg; a morális gondolkodást, amely a szociális világot és annak viszonyait kutatja; végül az esztétikai gondolkodást, amely magát az embert, annak belső, egzisztenciális/egzisztenciális világát tartja vizsgálódási területének. Az említett gondolati formák adták az alapot a különböző filozófiai ágak, a modern filozófiai elméletek kialakulásához. Filozófiai örökségünk arról tanúskodik, hogy az emberi gondolkodás alapvető formái mindmáig meghatározzák a filozófia különböző megjelenési formáit (tudomány, erkölcs, esztétika), és lényegében a régi ideálra vezethetők vissza. Meg kell jegyeznünk, hogy a filozófia értéke nem abban rejlik, hogy megoldásokat adjon fontos kérdésekben (megoldás csak cselekvésen keresztül érhető el), hanem abban, hogy meghatározza a problémát, és javaslatot ad a megoldás módjaira vonatkozóan. Ez a nézőpont megkönnyíti, hogy a filozófiát mint fogalmat a gondolkodással és ne a tudással, a tudományok területével kapcsoljuk össze. A filozófiai örökség egy háromszöggel ábrázolható (1. ábra), amely az emberi gondolatok alapformáit és a filozófia ágait is magában foglalja: az igaz (empirikus gondolkodás), a jó (morális gondolkodás) és a szép (egzisztenciális/egzisztenciális gondolkodás). Hosszú időn át, még a reneszánsz alatt is az emberek a „szép” szót a gondolatok, érzelmek, élethelyzetek megjelölésére, vagyis főleg a belső szépségre, egyfajta emelkedettség jelölésére használták. A szép emberi vonások, a lélek szép tulajdonságai, szokásai, a szép tudományok ismert fogalmak ez időből.

A *kalokagathia* szó harmóniát jelent a személyes gondolatok, viszonyok és érzelmek között, a szép, jó és igaz egységét az emberben, vagyis konkrétabban azt, hogy mit ért meg a világból, viszonyát másokhoz és saját magához ebben a világban (existens). A *kalokagathia* tehát a legbelső, legszemélyesebb gondolatok összegzése, az egyéniség magva, esszenciája, ezért nehéz szavakban kifejezni. A belső, legtitkosabb történeteket, érzelmeket az egzisztenciális/egzisztenciális kérdések, problémák kapcsán sokkal könnyebb szó nélküli, vagyis esztétikai, szimbolikus reprezentációkkal kifejezni, feldolgozni. Ezért és ilyen alapon az élet fenntartása miatt fontos az esztétika, a művészet.



1. ÁBRA: Filozófiai örökségünk

Lukács György *Esztétika* című könyvében kifejtett elméletében írja, hogy az esztétikai nyelv, a szavak nélküli kifejezőmód az ember első, ősi jelrendszere, amely sokféle különböző szimbolikus forma változatait jelenti. Bizonyos helyeken, helyzetekben ma is használatos, a korai gyermekkorban, vagy ha a kommunikálóknak nincs közös nyelvük, szókincsük. Az ősember szavak nélküli kommunikációjának hangadásai, kézjelei, képei, mozgása motívumainak használata során alakult, fokozatosan finomodott szimbolikus nyelvvé, amit Lukács az első jelrendszernek nevezett el. Amikor ez a tudatosság fokára jutva jelentéshordozó lesz, művészi eszközzé válhat. Ha ez a szimbolikus nyelv tudatosan alkalmaz színt, formát, struktúrát, hangot, ritmust, akkor, különbséget téve az előbbi megnevezéstől, művészi nyelvi rendszernek nevezi elméletében. A művészet, a „magas kultúra” ezt a kifinomított, szó nélküli nyelvet, az univerzális emberi jel- és szimbólumrendszert alkalmazza (festészet, építészet, zene, balett stb.). A beszélt nyelv, a szimbólumokat rejtő szavak nyelvi rendszerének megjelenése egy nagyobb változást jelentett, ezért nevezi ezt Lukács „második jelzőrendszernek”, amelynek szociális szerepe fontos az emberré válás folyamatában (LUKÁCS 1972). A nyelvi kifejezés helyi kultúrához kötődik, tehát behatárolt.

Az esztétikai kifejezésformák segítenek összekapcsolni az egyént a társadalommal, a hagyományt a megújulással, valamint a kötött, meghatározott formákat a szabadabb, érzelmekre ható és abból kiinduló életszerű megjelenítésekkel. Ha a művészetek kialakulását és használatát tanulmányozzuk a korábbi évezredekben, világossá válik számunkra, hogy a művészet az embernek abból a szükségletéből fejlődött ki, hogy kifejezést adjon legbelőbb gondolatainak, érzelmeinek. Ebből következik, hogy a művészet lehetőség önmagunk jobb megismerésére. Mit is mondott Kodály a zene szerepéről az életünkben? „A zene lelki táplálék, és semmi mással nem pótolható. Aki nem él vele: lelki vérszegénységben él és hal. Teljes lelki élet zene nélkül nincs. Vannak a léleknek régiói, amibe csak a zene világít be. A zene rendeltetése belső világunk jobb megismerése, felvirágozása és kiteljesedése. A népek legendái isteni eredetűnek tartják. S ahol az emberi megismerés határait érjük, ott a zene még túlmutat rajtuk, olyan világba, melyet megismerni nem, csak sejteni lehet.” (*Mire való a zenei önképzőkör?* 1944. In KODÁLY 1954, 98.)

Érdemes elemezni, mely gondolkodási formákat tart fontosnak a ma társadalma, és mi a következménye ennek. Mi történik az egyén belső harmóniájával, ha csak a tudományos gondolkodás fejlődik, és hiányzik a morális és az egzisztenciális, vagyis a felelősségvállalás tudatos tetteinkért? Mi történik, ha belső világunkat nem ismerjük meg, ha az nem tud felvirágozni, kiteljesedni? A pedagógiai szemlélet alapvető megváltoztatása ebből a filozófiai alapállásból indulhat ki a megújító esztétikai gondolkodás segítségével.

A FILOZÓFIA ÉS A PEDAGÓGIAI GYAKORLAT ÖSSZEFÜGGÉSE

Ha az esztétika és a pedagógia szerepét és lehetőségeit alapjaiban akarjuk megérteni, rövid kirándulást kell tennünk a filozófiai horizonton. Dewey, aki Kodállyal egy időben Amerikában élt, kívülről szemlélte Európát, sajátos megvilágításba helyezve a filozófiát. Mivel az európai filozófia (az athéni gondolkodók között) a pedagógiai problémák közvetlen nyomása

alatt született, úgy is lehetne nevezni, mint az embernevelés/-formálás általános elméletét. Bizonyítékként a továbbiakban kifejti, hogy mind a filozófia, mind a pedagógia egy három részből álló feladatot hivatott elvégezni.

1. Elemezni és kritizálni a jelenleg érvényes célokat.
2. Rámutatni azokra az értékekre, amelyek elöregedtek, üressé váltak.
3. Hangsúlyozni és világosan kifejezni azoknak a speciálisan kialakított filozófiai-pedagógiai elméleteknek a következményeit (várható eredményeit), amelyek fontosak a társadalom jövője számára.

A feladatok után még egy fontos összekötő kapcsot említ a két tudomány között: „A filozófia a pedagógián keresztül tud létrehozni módszereket azért, hogy az emberi energia az étellel kapcsolatos komoly és átgondolt elképzelésekkel összhangban kerüljön felhasználásra. A filozófiai gondolatok és elméletek a pedagógiai műhelyekben válnak konkrétá és kipróbálhatóvá.” (DEWEY 1997, 383.)

A társadalom életében a pedagógiának három egymásra épülő szintje figyelhető meg, és ez a zenei oktatásra is vonatkozik: a legismertebb a gyakorlati, alkalmazott szint az oktatási intézményekben, a következő a működés elméleteit kialakító és a pedagógiai cselekvést irányító szint és végül a teljes rendszert megalkotó, meghatározó filozófiai szint. A pedagógiai gyakorlat minősége, beállítottsága azon múlik, hogy milyen filozófiai alapállást fogalmazott meg a vezetés. Ez dönti el, hogy kik lesznek a gyakorlat irányítói, akiknek feladata a helyes irányban történő haladás, hiszen ők fogalmazzák meg a működés elméleteit. Azt is hangsúlyozzuk, hogy ettől függetlenül a tanár és a művész munkáját is saját világnézete, emberszemlélete jellemzi minden tétében, döntéseiben, minden megnyilvánulásában. Az egyéni állásfoglalás a tudatos cselekvésben nyilvánul meg, a személyiség lelkiismereti szabadsága lehetőséget kínál a választásra, vállalva annak minden következményét (ANTAL-LUNDSTRÖM 2006).

Magyarországon a kodályi pedagógiai filozófia elvei adták az alapot a teljes zeneoktatási rendszer kiépítéséhez. Egy nagyon kritikus történelmi helyzetben, az első világháború után kezdtek alakulni Kodály Zoltán pedagógiai elvei, melyek az akkori társadalmi probléma megoldásaként a nemzeti tudat erősítését, az összetartás erejét hangsúlyozták, és ennek megfelelően alakította anyagát, módszerét. Kodály 1927-ben Angliában, a Psalmus Hungaricus londoni bemutatóján hallotta a tisztán csengő gyermekkar éneklését, ami a szolmizáció bevezetésére inspirálta a magyar iskolákban. Volt azonban egy általánosabb, távlati célja is, amelyet így összegzett: „Minden teendőnk egyetlen szóban foglalható össze: nevelés... Megmutatni a millióknak az igazi zenét, s ezzel boldogabbakká és jobbakká tenni őket... A zene nem magánosok kedvtelése, hanem lelki erőforrás, a melyet minden művelt nemzet igyekszik közkinccsé tenni. Kapja meg belőle részét minden magyar gyermek!” (*Zenei belmisszió*, 1934. In KODÁLY 1954, 44.)

Dewey, Kodályhoz hasonlóan, pedagógiai elméletében hangsúlyozza az ember esztétikai szükségletét és az esztétikai aktivitás, működésformák jelentést hordozó jellegét. Azt állítja, hogy a filozófiai rendszer a társadalom ellentmondásait és fontos kérdéseit veti fel, elemzi.

Vagyis a társadalmi gyakorlatában fellelhető nehézségek fő vonásait igyekszik leképezni. Tudatosan és általánosságban fejezi ki azt, amit az emberek saját tapasztalataik alapján a természetéről, saját magukról és a környezethez való viszonyukról gondolnak (DEWEY 1934, 1979).

Amikor a filozófiát komolyan számba veszik az emberek, az ott megtalálható bölcsességek mindig jól felhasználhatók az életvezetés, életvitel terén. Ha az oktatást-nevelést úgy tekintjük, hogy ennek folyamában részint a természet, részint az emberek iránti alapvető intellektuális és érzelmi beállítódások formálódnak, akkor a filozófia úgy is meghatározható, mint az emberformálás (pedagógia, education) általános elmélete.

Kodály Zoltán az idők változásával fokozatosan alakította ki pedagógiai-filozófiai elveit. A második világháború borzalmainak hatására másként láthatta a magyarság helyzetét, mert néhány év múlva már így írt: „A nagy cél: európai magyarokat nevelni. Bár kétségtelen: az iskola első nyolc évében a hangsúly inkább a magyarra essék.” (Az iskolai énekgyűjtemény előszava, 1943. In KODÁLY 1954, 90.)

A legnehezebb időkben készítette el a következő évek tananyagát, azt kutatta, hol lehet gyermekhangszereket készíteni, olcsó kottaanyagot adni a kicsik kezébe, így jött létre a Szó-mi füzetek sorozata és a tanítás módszere Ádám Jenő segítségével.

Dewey hangsúlyozza, hogy ha a pedagógiai gyakorlat céljai és módszerei nem töltődnek fel a széles látókörű és megértő áttekintés lelkületével, vagyis nem érzi át szerepét a jelenlegi életviszonyok között, ami a filozófia képviselőjeként feladata lenne a társadalomban, akkor egy hiányosan, hanyagul végzett praktikus rutinná válik. Azzal, hogy elméleteket alkot a jelenlegi iskolai gyakorlat alapján, nem oldja meg a pedagógia nagy problémáit, és nem tudja megtalálni az új perspektívákat, megoldásokat, amelyek nélkülözhetetlenek a konkrét helyzet megváltoztatásához. Ezért van szükség a filozófiára a társadalom kritikus időszakában.

„A filozófia legtömörebb, legmélyrehatóbb meghatározása úgy adható meg, hogy az az oktatás elméletének legáltalánosabb formája. A filozófia, a pedagógia, a szociális ideálok, valamint a módszerek megújulása kéz a kézben halad. Ha a pedagógia megújulására nagy szükség van mostanában, ha a hagyományos filozófiai rendszer alapvető gondolatainak áttekintő kritikájára van igény, akkor ez az átfogó társadalmi változásoknak a következménye, amely a tudományok haladását, fejlődését követve a forradalmian új, demokratikus irány felé, időről időre arra kényszerül, hogy megújítsa önmagát.” (DEWEY 1997, 385.)

Amikor emberi magatartásunk mai problémáiról, kríziséről beszélünk, sokszor felmerül a kérdés, mit tehet a pedagógia – különösképpen a zenei-esztétikai pedagógia – a helyzet javításáért. Hiszen a társadalom azért teremtette és tartja fenn pedagógiai rendszerét, hogy ezzel segítsen a közös értékek, viselkedési normák és cselekvési képességek kialakításában egy mindenki számára szükséges szinten, mert e nélkül nem működik a társadalom. Kodály gondolatai a pedagógia tudományára és gyakorlatára még ma is aktuálisak: „Emberileg is részesévé kell válni a hagyománynak, s ezzel egy embercsoport lelki életének... Az életből kell tehát kiindulni, az élő, nehezen bár, de megismerhető Mából... Nem könnyű ez a megfigyelés, különleges emberi képességet, sokoldalú iskolázottságot kíván. De a cél és az

eredmény megéri a fáradságot. Ez a fajta tudomány sohasem válhat üres szalmacsépléssé, mert tárgya és célja egyaránt: az élet. Erős, átfogó érzés nélkül a tudományban sem lehet nagyot alkotni.” (KODÁLY 1933)

Itt különösen egy mondatot emelnék ki a későbbi gondolatmenet alapjaként: „Az életből kell tehát kiindulni, az élő, nehezen bár, de megismerhető Mából.” A kérdések adottak: Hogyan lehetnek a mai gyermekek boldogabbak és jobbak? Hogyan segíthet az esztétika a pedagógia jelen feladatainak megoldásában? Ezekre keres választ a következő elméleti rész.

AZ ESZTÉTIKAI ÉLMÉNY TÁGÍTJA LÁTÓKÖRÜNKET

Ha a pedagógiában valóban a helyzet megváltoztatására és új megoldások megtalálására van szükség, akkor minden lehetséges változatot és irányt meg kell vizsgálnunk, amely az eddigi hagyományból használható, és a legjobb megoldásokat, ötleteket újszerűen kell ötvözni, alkalmazni. Ezért vizsgáltuk a három filozófiai nézőpontot és azt, hogy a jelenlegi egyoldalú tudományos-technikai beállítottság helyett lehetséges-e ezek harmonikus összekapcsolása, amely változást eredményezhet a pedagógiai gondolkodásban. Kezdeti lépésként ebben a vizsgálódásban az esztétikai befogadást, megértést és kielégítettséget mint a tudást fejlesztő folyamatot elemezzük néhány jelentős elmélet megalkotójának érdekes gondolataival.

Hugo Meynell könyve, az *Egy kérdés az ízlésről* az esztétika különböző formáiról, alkotóelemeiről és az esztétikai kielégítettség jelenségéről elmélkedve megállapítja, hogy a megelégedettség, kielégítettség akkor jön létre, amikor az ember gyakorolja, használja, tágítja és szélesíti azokat a kapacitásokat, amelyek az emberi tudatosságot alkotják. Az emberi tudatosság alapelemei ugyanis négy különböző területet érintenek: tapasztalat, megértés, megítélés és határozat/döntés. Minden olyan emberi viselkedés, amely nem korlátozódott az automatizált, reflexszerű reagálásokra, a cselevő személy részéről e területeknek egy kombinációja, vagyis: tapasztalatok vagy azok hiánya; megértés és annak hiánya; megítélés és annak elkerülése; döntés és annak megtagadása. Meynell elemzi a tudatosság fent említett területeinek különböző szintjeit.

- *Tapasztalatnak* számítja az észlelést, érzelmeket és hangulatokat, azokat a tényeket, amelyeket a tudat számára kapunk és a tudatból merítünk, vagyis amelyeket megfigyelünk, vagy elkerüljük megfigyelését, amelyeket vizsgálunk, vagy vizsgálat nélkül hagyunk.
- *Megértésnek* nevezi a cselevésnek azt a részét, amikor a tudatos tények, fogalmak jelentését, tartalmát és azok egymáshoz való viszonyát cselekvésben realizáljuk.
- *Megítélés* a tudatos gondolkodásnak az a szakasza, amelyben az összegyűjtött tények megértése és elemzése után, azok alapján tisztázódik, milyen lehetőségek állnak rendelkezésre a megítéléshez. Úgy tűnik, hogy a tények, a különböző érzékszervi észlelések összegyűjtése és tolmácsolása másféle kapacitásokat, képességeket igényel, mint annak a megítélése, hogy ezek a tolmácsolások mennyire felelnek meg a valóságnak,

konkrétak vagy csupán hiedelemre épülnek. Sokan, akik kiválóak az első kapacitásban, hiányokat mutatnak a másodikban, és fordítva!

- **Döntés** a határozathozatali képesség eredményes működése, amikor ugyanúgy mérlegelésre kerül mind a jelen helyzet és a cselekvés elvégzése, mind annak várható következményei.

A következő izgalmas kérdés, hogy miért olyan fontos és hogyan lehetséges ezeket a kapacitásokat gyakorolni, határaikat szélesíteni az esztétikai élmények által kapott kielégítettség útján. Sokunkban felvetődött a kérdés, de most a Meynell által levezetett indoklást és magyarázatot tolmácsoljuk.

Az emberiség úgy fejlődött és úgy tudta biztosítani a túlélését, hogy közvetlen környezetének helyzetét, tényeit reálisan, az igazságnak megfelelően ismerte fel. Azt feltételezzük, hogy az objektív tényfeltárásnak és az ezek alapján történt cselekedeteknek a minősége arányban áll a fent leírt kapacitások használatával, gyakorlottságával. A primitív ember a dzsungelben élve folyamatosan a nagy húsevő állatok és az ellenséges törzsek tagjainak fenyegető közelségében nagyobb eséllyel élte túl a konkrét helyzeteket, ha felkészült volt a levelek közötti legkisebb mozgás észrevételére vagy a recsegve törő ágak hangjára, vagyis abban a pillanatban megértette a veszélyes jelzéseket, amikor az értékelhető tények alapján el tudta dönteni a tennivalókat, és saját gyors döntése alapján, a legjobb tudása szerint cselekedve elkerülte a felismert veszélyt.

Aligha állíthatjuk, hogy e kapacitások jelentősége jelentősen csökkent volna a civilizáció előrehaladásával, esetleg céljuk és a veszélyhelyzetek módosultak, de az alapvető technikára ma is szükségünk van. Teljesen nyilvánvaló, hogy a képességek gyakorlása az emberi faj továbbélésében fontos volt, és általuk az evolúció, a faji fejlődés is megmagyarázható. E világos érvelés után köti össze elméletét Meynell az esztétikai minőség jelentőségéről az esztétikai élményekkel és kielégítettséggel.

A jó művészetet arról lehet felismerni, hogy az kielégít bennünket a tudatosság kapacitásainak használatával a tapasztalatok, a megértés, az ítélelhozatal és a döntés formáiban. Ezek hatása úgy érezhető, hogy segítenek ellenszegülni azoknak a tudati behatárolódásoknak, amelyekre a fizikai vagy a szociális környezet gyakran készíttet vagy kényszerít. Ez az oka annak, hogy a jó művészetnek társadalomváltoztató hatása is van. Az alacsony színvonalú kultúra típusesetei a kipróbált, ismert érzéseket keltik, már ismert véleményeket alkotnak, s a már jól ismert témákat hagyományosan kipróbált eszközökkel, hatásokkal dolgozzák fel. Ezek nem lepnek meg, nem csalogatnak kísérletező és ismeretlen észlelésre, érzésekre, nem terhelik az értelmünket szokatlan formai egységgel, hanghatásokkal vagy valamiféle erkölcsi döntéshozatali problémával. Soha nem vizsgálódnak tudatos szempontok alapján, csak adott, előre meghatározott álláspontokat variálnak, és amikor ítéleznek, soha nem az értelem alapján teszik. Minden ismert, biztos, egyszerű és problémamentes. Meynell szerint Collingwood meghatározása a jó művészetéről helytálló, amikor azt írja, hogy az megakadályozza a tudat tönkretételét, megbénulását. Ugyanis nemcsak az érzéseket, a hangulati megértést, a ráhangolódás képességét lehet lezülleszteni vagy megtagadni meg-

figyelésüket, hanem a kritikai értékelésre való fogékonyságot, az állásfoglalás képességét is le lehet tompítani, valamint azt a szándékot is, hogy megfogalmazzuk, mi a jó művészet (MEYNELL 1997).

Semmi kétség nem fér ahhoz, hogy a népszerű regények, zenedarabok sok olvasónak, hallgatónak adnak kielégülést, míg az ún. komoly művészet viszonylag kevés embernek nyújt valódi élvezetet. Itt igazolódik Freud elmélete a terápia terén alkalmazott módszerekről. Azt is mondhatjuk, hogy a népszerű szórakoztató művek élvezete megkönnyebbülésként valósul meg, amikor a már ismerttel és várhatóval találkozva az életről alkotott álmok kép megerősítést kaphat. A komoly művészeti alkotások élvezete ezzel szemben néha a meghökkentő, megrázó, sokkoló hatás határán mozog az előítéletekkel élőkre, annak a ténynek a következtében, hogy a művészet a speciális körülmények változatosságán keresztül tulajdonképpen úgy működik, mint lelki szokásainknak vizsgálója, ellenőrzője, és saját magunk megváltozásának szükségszerűségét mutatja. A régi görögök ezt a jelenséget „katharsisznak”, belső tisztulásnak nevezték. Mindenkinnek van olyan emléke, amikor zenehallgatás alatt, a drámai önvizsgáló hatáson alapulva a hallgatók erős indulati állapotba kerültek, vagy sírásban törtek ki a zene katartikus hatása miatt.

A jó művészet abban különbözik a kizárólagosan szórakoztató kultúrától, hogy nemcsak feltételként állítja a tudatos megfigyelést, hanem meg is jutalmazza azt. A megkülönböztetést az igazi, jó művészet és a jó szórakoztatás között azonban nem szabad úgy értelmezni, hogy semmiféle jó és hatásos szórakoztató mű nem lehet jó művészeti alkotás (Shakespeare, Dickens, Händel, Mozart stb.). Egy bizonyos művészeti területen a mi ismereteink, tudásunk, gyakorlottságunk és tapasztalataink jelentik a határokat.

Ha elemzésünk során szeretnénk megérteni az esztétikai tudásalakító folyamatot, és körvonalazni, hogy mit eredményez az esztétikai kielégültség és élmény, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a felvázolt elmélet alapján felmutathatóak fontos intellektuális tényezők, melyek jelen vannak a gondolkodásban. Egy jó művészeti alkotás értelmezésének és megértésének előfeltétele, hogy – ugyanúgy, mint az mű alkotója – kialakítsuk ezeket, és használjuk a koncentráló képességünket és képzelőerőnket. Egy tisztán külsőségekre épülő szórakoztató mű nem igényli, de nem is jutalmazza az ilyen erőfeszítést. Ezzel szemben minden jó művészet feltételez és kifejleszt bizonyos tudatossági ébrenlést, nyitottságot, kíváncsiságot a lehetséges élményekre, vagyis egy különleges beállítottságot az új élmények befogadására.

Gondolatmenetünk azt a nyilvánvaló viszonyt is szeretné feltárni, amely a minőségileg magas művészet és az igazság keresése között fedezhető fel. A jó mű kimondja vagy megmutatja az igazságot, vagy legalábbis az igazság keresésére ösztönöz, és befogadót felkészültté teszi a hamisítatlan, őszinte érzelmek, valódi tények felismerésére. Joggal tehetjük fel a kérdést ezek után: Mi a viszony a művészet/esztétika és az erkölcsi értékek, a morál között?

Az eddigiekben felvetett nagy és ellentmondásos kérdések megválaszolásához mind a tudományelméleti, mind az etikai és esztétikai álláspontokat is figyelembe kell venni. Ha elfogadjuk, hogy az, aki megbecsüli és értékeli a tapasztalati tényeket, valamiféle sejtést,

tudást kap az igazságról, megérti ezek lehetséges magyarázatait, és ha a művészeti alkotás lehetővé teszi, hogy a befogadó, szemlélő ember használja tapasztalatainak, megértésének, mérlegelő és döntést hozó képességeinek teljes kapacitását, akkor a művészeti alkotással való találkozás emeli a tudásszintet, és közelebb vihet az igazsághoz. Ha a szemlélő az igazságot keresi, és a jót akarja tenni e tudatossági jellemzők használatával, és ha a művészeti alkotás lényegesen javítja ezeket a jellemzőket, akkor megértése elvezethet a jó ismeretéhez és megvalósításához.

Arisztotelész elmélete alapján minden művészeti ág lényegében

- egy kódrendszert alkalmazva célja szerint feldolgoz egy anyagot;
- egy strukturáló folyamatban létrehoz valamit, amely az élményeknek és a tudatosság kiszélesítésének is eszköze;
- egy bizonyos kód (reprezentáció) áll rendelkezésre a gondolatok művészeti kifejezésére;
- a művészeti alkotás mélyebb kielégülést ad, ha olyasmire mutat rá, amelynek központi szerepe van az emberi élet minőségére. Ezt röviden úgy foglалhatjuk össze, hogy a művészeti alkotás értékét az emberi élet minőségére kiható ereje határozza meg.

Végezetül egy tanács Arisztotelész megfogalmazásában, amely ma is aktuális: „Fontos, hogy értelmesen éljünk, de legalábbis tudatában legyünk azoknak az érzéseknek, amelyeket nagyobb vagy kisebb mértékben minden ember táplál magában, és a művészet a leghatásosabb eszköz arra, hogy ezt a célt elérjük.” (NUSSBAUM 1995)

A MODERN ESZTÉTIKAI FILOZÓFIA HÁTTERE

Amikor Hugo Meynell érveléseit olvassuk az esztétikai minőségről és Arisztotelész gondolatait Nussbaum olvasatában, azt látjuk, hogy az esztétikai jelenség különböző formákban kap említést bennük. Az egyik passzív, a másik aktív. Míg Arisztotelész utolsó érvelésében találjuk meg a legfontosabb jellemzőt, hiszen az általa használt megfogalmazásban az esztétikának központi szerepe van az ember életében, és fontos a tevékenységben való aktív részvétel, addig Meynell a befogadást, az esztétikai művel való találkozás élményét hangsúlyozza. Az ókortól napjainkig ez képviseli a történelmi fejlődés alatt kialakult viszonyt az esztétikához mint jelenséghez is, amely a korábbi emberközpontúból fokozatosan műközpontúvá vált.

A svédországi Maelardalen Egyetemen tartott *Esztétika a pedagógia nézőpontjából* témájú kurzus lehetőséget adott a hallgatóknak, hogy elmélyítsék gondolataikat az esztétika filozófiai és pedagógiai kapcsolódásáról, esetleges következményeiről. Nagy problémát jelentett és élénk vitát váltott ki a tudományos esztétika álláspontja, amely csak a „magas kultúrát” elemzi, és ezen belül is csupán a mű, annak alkotása és befogadása, valamint a befogadói érzelmek tartoznak elméletének tárgyához. A kutatások is általában a műalkotással történt találkozást, az általuk kiváltott személyes élményeket elemzik.

De foglalkoznak a másik oldal, a nem elismert esztétikai aktivitások helyzetével. Ez különösen fontos az esztétikai nevelés területén és a kulturális területeken dolgozó szakemberek számára. Ők azok, akik találkoznak a művészeteket kedvtelésből űzők lelkes seregével, akik a mindennapi élet természetes velejárójának érzik az aktív részvételt a képzőművészeti körökben, zenei együttesekben és kórusokban, vagy esztétikai használati tárgyakat készítenek (hímzés, fafaragás, kötés, kertészeti kultúra, szakácsművészet), vagyis mindazt gyakorolják, tanítják, ami az élet esztétikájához tartozik évezredek óta.

A tudományos esztétikai művekben nem említik meg az ilyen tevékenységeket, alkotásaik nem kapnak helyet a magasröptű esztétikai tudomány elméletében, a kritikusok elemzésében és a média érdeklődésében. Ez a „doxairányított” művészeti világ zártságának következménye és velejárója, amely a saját maga által megteremtett normák alapján dönt a körökbe tartozókról, és az értékelés kritériumainak kialakításán túl azt is meghatározza, kik tartoznak a művészvilág kiválasztott kedvencei, hírességei, sztárjai közé. Ezek csak olyanok lehetnek, akik az uralkodó „doxa” hívei, esetleg ortodox vagy haladó módon, de elfogadják az irányelveket, a többiek mind csak „kívülállók”. Ez minden művészeti ágban egyaránt érvényes és jól működő rendszer. Sajnos, az utóbbi években kiderültek más érdemek is, amelyek alapján valaki elismert és híres lett.

A mindennapok esztétikai valósága másféle, és sokkal nagyobb a „termelése”, produkciója, valamint a közönsége is. A népzenei rendezvények, az egyes ünnepekhez tartozó hagyományok a zenével, ruhákkal, díszítőelemekkel és rituálékkal évről évre átörökítik ezt az ősi esztétikai kincset, de idetartoznak a modern idők újabb szokásai, mint a kórusmozgalom és az öntevékeny művészeti körök, zenei fesztiválok is. Azok, akik az esztétikai aktivitások pedagógiai lehetőségeivel dolgoznak, egy másfajta esztétikai területet látnak, mint amilyet a művészeti világ beavatottjai elemeznek és életben tartanak. A pedagógia szempontjából az esztétikai tárgy alkotási szakasza, vagyis az egyéni alkotófolyamatban való részvétel, a tervezés, kivitelezés fontosabb a személyiség fejlődésében, mint a kész mű.

Az ilyen esztétikai aktivitás értéke abban áll, hogy fejleszti a személyiség esztétikai érzékenységét és megértését, mely a tapasztalatokon keresztül szélesíti a látókört.

Különös, hogy az esztétika elmélete nem foglalkozott korábban a valóság ezen részével, amely egy folyamatos étellel teli aktív áramlat az ősember egyszerű eszközgyártásától, barlangrajzaitól és szertartásaitól a sziklavéséseken át napjaink grafitikultúrájáig és zenei fesztiváljaiig.

Ha arra gondolunk, mennyit harcolt Bartók Béla és Kodály Zoltán a magyar népdal elismertetéséért, hány cikket, művet írtak már 1906-tól, hogy bebizonyítsák azok művészi értékét, akkor megértjük, milyen fontos szerepük volt az új esztétikai filozófia előkészítésében. Egy angol esztéta, *Isobel Armstrong Radikális esztétika* című könyvében hangsúlyozza ezt az elfelejtett és rejtett esztétikai világot, az élő esztétikai valóságot mint a magas kultúrával egyenértékű területet. Érvelése a filozófiai gondolkodáson keresztül érkezik, de nagyon fontos pedagógiai következményei lehetnek. Ez a gondolatébresztő tanulmány érdekes és meglepő elmélet a radikális esztétikáról, melynek érvelései az esztétikai filozófiai gondolkodáson átszűrve választ adhatnak a pedagógiai filozófia mai kérdésfeltevéseire is.

A RADIKÁLIS ESZTÉTIKAI ELMÉLET KIALAKULÁSA

Az elméletet kialakító szerző, Isobel Armstrong irodalomtörténettel és esztétikai elemzéssel foglalkozik Angliában. Legfontosabb tézisei és gondolatai ismertetése előtt megvilágítja az elmélet kialakulását és társadalmi hátterét. Az 1980-as években az Egyesült Államokban és Angliában egy új meghatározás követelménye jelent meg az esztétika területén. A folyamat még korábban az esztétika demokratizálásával indult el. Az esztétikai nevelésnek-oktatásnak hosszú története és erős hagyománya van Angliában. Ismert tény, hogy Kodály Zoltán érdeklődése a szolmizálás iránt itt ébredt fel, amikor 1927-ben, a *Psalmus Hungaricus* londoni bemutatójának idején az iskolai kórusok tisztán csengő éneklését hallotta, innen hozta át Curwen *sol-fa* technikájának iskolai változatát a magyar zeneoktatás megújítására. Felfigyelt a korai években használatos ritmushangszerek alkalmazásának lehetőségére is, amit később a *Zene az óvodában* (1958) címmel kiadott füzetben hangsúlyozott. Angliában ugyanilyen magas szinten folyt a képzőművészeti oktatás is a század elején.

Az 1980-as években már komoly vita folyt a konzervatívok és a baloldal képviselői között, mert nem tudtak megegyezni az esztétikai kategória újfajta meghatározásában, amikor átfogóbb és modernebb kontextusban próbálták meghatározni az esztétika tartalmát, fogalmi kategóriáit. Különböző irányból sürgették az esztétika fogalmának világosabb leírását. Sokan úgy vélték, hogy a megváltozott fogalmi meghatározás pozitív következményeként az állam feladata is világossá és egyértelművé válna az esztétikai oktatás-nevelés terén. Ezen túl a demokratikus nyilvánosság és közmegértés számára is szükséges volt a radikálisabb gondolkodás és iránymutató szakmai állásfoglalás az esztétikai kérdésekben. Az alternatíva az volt, hogy az „esztétika” fogalom eltűnne nemcsak a szótárból, de a társadalom gyakorlatából, mindennapi életéből is. Egy ilyen irányú változást senki sem akart.

Ahhoz azonban, hogy az esztétika szó modern tartalmat, új jelentést kapjon, az első lépés magának a művészetnek az újfajta átgondolása volt. Szükségszerű lett a művészet fogalmának szélesítése is, hogy kifejezze azt, amire ma gondolunk, ha a művészetről beszélünk. Isobel Armstrong azt állítja, hogy mindenki, akinek tapasztalata van a tudatos intellektuális folyamat és cselekvéseink szabályozása terén, ismeri az esztétikai életforma alapvető elemeit: váltakozás a játék és az álom, a gondolatok és az érzelmek között. Vagy egy másik módon meghatározva: a fentiek vég nélküli összekapcsolódása, amely gazdagítja a nyelvi alkotást, a szimbólumalkotási folyamatot, gondolkodásunkat, és éltető erőt ad alkotókedvünk kognitív folyamatainak. Ezek a speciális folyamatok élettel töltenek meg bennünket, és alapjában azonosak mindannyiunkban. Marx azt állította, hogy ezek az emberi faj legfontosabb ismertetőjelei. Mindazonáltal ezek az átfogóan érvényes emberi jelenségek alapját adhatják egy demokratikus esztétikai meghatározásnak.

A téma körül vita bontakozott ki, amely sok jelentős résztvevőt aktivizált. De egy olyan esztétikai vita, amely a különböző elméleti iskolák, tradíciók képviselőit mozgósítja kritikus elemzésre, csak javára válhat az ügynek, összegzi a szerző. A felhasznált elméletek között az orosz pszichológus, kultúrpedagógus Vigotszkijtól az amerikai pragmatikát képviselő

Dewey-n keresztül, D. W. Winnicotti, Paul Ricouer, Emmanuel Levinas, Gillian Rose, Theodor Adorno és Jürgen Habermas írásait is olvashatjuk.

Isobel Armstrong könyvében rámutat arra az ellentmondásra, amely az elit magasabb kultúrája és a munkásosztály/parasztság autodidakta kultúrája között feszül. Ugyanakkor hangsúlyozza, hogy egyáltalán nincs bizonyítékunk arra, hogy az esztétika legbelső, lényegi része a jóléthez, gazdagsághoz és hatalomhoz kötődik, inkább az ellenkezője igaz, vagyis hogy az esztétikai érzék nem ezen múlik. A társadalom viszont gyakran próbálta felmutatni és fenntartani az esztétikai kultúrát, mint a magasabb társadalmi osztályok privilégiumát. A tágabb értelemben vett művészeti, esztétikai kulturáltság léte és gyakorlása alapján nem a pénzen és a privilégiumokon alapszik, ugyanakkor bizonyítottan kulturális tőkét jelent, amely ajtót nyit a szabadabb élethez, a jóléthez, a tudáshoz és a hatalomhoz, lehetőséget a szociális életben való tájékozottságra. A társadalomban mindez csak egy kiválasztott kis réteg számára megtartott és továbbadott lehetőség még ma is.

Ezt a tényt erősítette meg az a kutatás is, amely 260 magas állású, elismert svéd ember viszonyát elemezte az esztétikai aktivitásokhoz: *Gyermekkori zenei-esztétikai tapasztalatok hatása az életpálya alakulására* (ANTAL-LUNDSTRÖM 1997). Ez a kutatás azt is bizonyította, hogy az autodidakta népzeneész szülőktől tanult hangszeres játék hogyan segítette a vidéki gyermekek társadalmi felemelkedését, akik könnyebben haladtak az iskolában, és később például a Svéd Televízió munkatársainak jazz-zenekarát vezető meteorológus vagy író, politikus lett belőlük, ami saját megítélésük szerint a népzenei hangszeres hagyomány következménye.

Úgy tűnik, ahogyan van egy univerzális nyelvi készenlét, egy alaptéchnika, amely később rétegesen épül különböző nemzeti nyelvvé, létezik egy hasonló alapozó egyetemes kulturális nyelv is, amelyet minden gyerek azonnal megért. A közös, átfogó kultúra világosabbá válik, ha a népművészet tevékenységeinek fejlődését pedagógiai nézőpontból követjük. A közös tudás alapja változatos kulturális tevékenységeken keresztül válik sajátjává. A mindennapi élet szertartásai, az absztrakciók, szimbólumok és szabályok nagyon fontosak az esztétika újszerű tolmácsolásában. Fontos megfigyelés, hogy a közös kultúra hagyományai hogyan épülnek be a közösség tagjainak az életébe. A gyerekek, fiatalok az identitásformáló esztétikai tevékenységek során kapnak élményszerű jelzéseket, és miközben kialakul a kultúra, a művészet felfogásához szükséges esztétikai percepció folyamata, megtanulják megszerezni is a külső világ ismertetőjeleit. A hagyomány, a közös tudás gyakorlása és alkalmazása nemcsak arra tanít meg, hogyan kell viselkednünk bizonyos helyzetekben, hogyan használjuk érzelmeinket, de abban is segít, hogy tudatosan kontrolláljuk reakcióinkat, szabályozzuk válaszadásunkat a társadalom formális és váratlan helyzeteiben is, megfelelő érzelmi, lelki beállítódással. Ez a közös kultúra és közös tudás kapcsolja egybe az egyént a közösséggel. Egy speciális tudásforma képződik így, amely tapasztalatokat tartalmaz egy közös világról, de a dolgok megértése a közös érzelmeken átszűrődik, és mélyen beágyazódik a kulturális aktivitás élménye alatt. Érzelmek esztétikai nevelést és képzést igényelnek, és a népi hagyomány kitűnő alkalom erre (BENKÉNÉ ANTAL I. 1987; ANTAL-LUNDSTRÖM 1996).

A MAGAS MŰVÉSZET ÉS A RADIKÁLIS ESZTÉTIKA HARCA

A radikális esztétika meghatározását Isobel Armstrong szerint az a politikai akarat serkentette, amelynek célja az esztétikai kultúra demokratizálása volt, abban a reményben, hogy az emberek viselkedése és érzelmei nemesebbekké válnak a társadalmi és közösségi viszonylatokban. Ugyanakkor szükségszerűvé vált a hagyományos esztétikai értékelés alapjának megváltoztatása is. Ha az értékelés a társadalmi élet kulturális tapasztalatain, élményein, tevékenységein alapszik, azaz azon a népszerűségeen, amelyet egy művészeti alkotás kap, akkor ez úgy is tekinthető, hogy ez adja meg a művészeti alkotás értékét. Ez azt is jelenhetné, hogy a régi értékeket el kell vetnünk, vagyis minden művészetnek tekinthető. A radikális esztétika a „harmadik utat” követi, azt állítva, hogy egy középút oldhatja meg a problémát. Eszerint a valódi értékes művek szükségesek, hogy inspirációt, mély élményt, katarzist adhassanak, például a művészi tökéletességre, de ez nem jelenti azt, hogy csak ezek tartoznak az esztétika elméletének vizsgálódási területéhez. Azokat az emberi esztétikai alkotásokat is ide kell számítani, amelyeket a művészeti világ korábban nem fogadott el mint értékelhető esztétikai élményt, alkotást vagy gyakorlatot.

Természetesen Armstrong sok neves pedagógus és esztétikai filozófus gondolatait is segítségül hívja érdekes és logikus érvelése folyamán. Felhívja a figyelmünket arra, hogy amíg a *doxa* az uralkodó irányzat híveinek termékeként erősíteni igyekszik osztályuk, a művészet feletti hatalmat birtoklók uralmát, és elősegíti a kulturális tőke igazságtalan, demokráciát sértő elosztását, addig az általunk említett esztétikai tevékenység során szerzett élmény, tapasztalat, vagyis az „aesthetical experience” a totális demokráciához vezet, és azon alapul, mivel általánosan emberi és univerzális (ARMSTRONG 2000).

A szerző fontos elméleteket idéz a pedagógia nagyjaitól, és hangsúlyozza, hogy az esztétikai tevékenység, az „aesthetical experience” Dewey-nál az esztétika minden formáját magában foglalja. Olyasvalami, aminek jelen kell lennie a tantervekben a gyermeki fejlődés elősegítésére. Ugyanilyen hangsúllyal jelenik meg indoklásában Vigotszkijnak az az alapvető tézise, amely azt mondja, hogy a gyermeknek a társadalmi-kulturális környezet minden formájában részt kell vennie, mert ez alapvető a gyermek nyelvi és intellektuális fejlődésében. Sokan elfelejtik, hogy Vigotszkij utóbbi éveiben a szemiotikát, a kulturális kódok, jelek ismeretének teljességét hangsúlyozta, de elsősorban a nyelvészek alkalmazták gondolatait a saját területükre (VIGOTSKIJ 1968). Végül Armstrong elemzi Dewey gondolatait az esztétika szerepéről a személyiség, a gyermek életében.

Dewey érvelésében azt állítja, hogy az esztétika alapvető indíték és erő a teljes emberi tapasztalatszerzés terén, és hangsúlyozza központi szerepét a jó életérzés megtalálásában és a belső késztetések serkentésében. Dewey világossá teszi azt is, hogy az esztétikai tapasztalatoknak sokkal tágasabb tere van, mint amiről mi tudomást veszünk, és a fogalom sokkal szélesebb meghatározását ajánlja. Ugyanakkor soha nem akar pontos leírást adni arról, mi lesz a művészet alapvető tartalma és lényege a jövőben. Számára elég, hogy felmutassa az esztétikai tapasztalatok lappangó, rejtett lehetőségeit mint biofizikai és kognitív erőforrásokat. Tehát valamilyen módon a forradalmi lehetőségek rejtve maradnak, de ott vannak az

„Art as Experience” című könyvében. Hite, meggyőződése az univerzális kapacitás növelésében, a kíváncsiság felkeltésében, az esztétikai formálás megnyilvánulásaiban megegyezik azzal a demokratikus oktatási elmélettel, amely előtérbe helyezi a gyermek hajlamát és érdeklődését megigéző lehetőségeket a nyelvben, a vizsgálódásban, a cselekvésben és az élményszerű zenei-esztétikai tapasztalatokban.

Dewey elméletében az aktivitás, tevékenység, pontosabban a tevékenységen alapuló, a tevékenység folyamán szerzett tapasztalat (experience) adja a megoldást a „magas kultúra” és a kevésbé kifinomult művészet hosszú harcában. E szóhasználattal az elmélet képviselői megoldották a problémák nagy részét. Az ilyen alapon meghatározható *radikális esztétika* magában foglalja az élő, aktív viszonyt a művészetekhez és a világ minden megjelenési formájához és eseményéhez. Nem a végső produktum, a mű, hanem az esztétikai alkotási folyamatban való részvétel áll a központban. Dewey szerint az esztétikai tevékenység az, ami életben tart bennünket. Hangsúlyozza, hogy az esztétikai tevékenységek és kifejezésformák tartalmuktól függetlenül serkentő, felfogást és gondolkodást élesítő és az elméleti vizsgálódásra készítő jellegüknél fogva döntő tényezők a személyiség fejlődésében.

AZ ESZTÉTIKAI FILOZÓFIA PEDAGÓGIAI KÖVETKEZMÉNYEI

Annak ellenére, hogy nem az esztétikai befogadói szerep az, amely fejleszt, hanem a különböző esztétikai aktivitásban való részvétel fejt ki a legerősebb hatást a személyiségben, 1700-tól mostanáig az esztétikai elméletek a művészre és a közönségre, annak befogadói szerepére irányították a figyelmet. A pedagógiában erősíteni kell az élménygazdag részvétel technikáját, amely jelen volt a népi kultúrában, és amit Comeniustól Dewey-n, Kodályon át az iskola esztétikai nevelésében használtak a személyiség egyéni változásának és fejlődésének serkentésére. Az új szemlélet hangsúlyozza azt a jelentős különbséget is, amely a művészi kommunikációs kifejezések – ének, zene, tánc, dráma és a különböző vizuális művészetek –, valamint a mindennapi megértés technikája között van. Az esztétikai, művészi kifejezésformák a valóságot szimbolikus formákban, kódolt reprezentációkban ábrázolják, és néha a tudat legmagasabb szintjére emelnek bennünket a katartikus hatások segítségével. Az esztétikai alkotáshoz szükséges aktivitásokban megjelenik a személyes eredetiség és az intuíció is, amely a művészi színvonalat, az egyéniség minőségi jegyét képviseli.

Kodály Zoltán szerint: „A tudományos és a művészi nagyság gyökere egy: az igaz ember, a „vir justus”. Egy másik idetartozó gondolata: „Erős érzelmek nélkül a tudományban sem lehet nagyot alkotni”, amit kicsit másképpen a modern esztétikai filozófia egyik képviselője, David Best *Az érzelmek ésszerűsége* című könyvében úgy fejez ki, hogy érzelmeink a megértésünk színvonalától függnék. Mialatt a művészet terén nő a megértésünk, megváltozik érzelmünk is. Ezért hibás az esztétikai aktivitásokat kizárólagosan az érzelmi élményekre építeni, hiszen az ugyanúgy a tudáson és a megértésen is alapszik. „Az a mítosz, amely azt mondja, hogy az ésszerűség és a megértés a tudományhoz tartozik, az érzelmek, fantázia és intuíció a művészetekhez, nagyon veszélyes... Óvatossá kell lennünk vele, mert ez a mítosz a szubjektív tanok legcsökönyösebb és legrombolóbb kifejezése. Ez tönkreteszi az

igazi művészet létrejöttének minden lehetőségét, és meghamisítja, elferdíti a többi terület és a tudományok karakterét.” (BEST 1992)

David Best véleménye szerint forradalmi megújulásra van szükség a művészetfilozófiában, és indokokat sorakoztat fel bizonyítékként arra, hogy a művészetet és az esztétikai aktivitásokat a tanulás, a megértés és a fejlődés eszközeként, közvetítőjének kell tekinteni (BEST 1992). Az olyan oktatás, amely minden gyermek személyes adottságait szándékszik készséggé fejleszteni teljesítőképeségének legmagasabban elérhető fokáig, hogy egy jövőendő társadalomban demokratikus állampolgárként és humánus lényként tudjon élni, a modern pedagógia vezérlő elve. Ennek megvalósítása ma már lehetséges, mert bizonyítékaink vannak arra, hogy a gyermek életkompetenciái megjavulnak, amikor cselekvésközpontú esztétikai oktatásban vesz részt, tehát a pedagógia használható eszközt kapott a cél eléréséhez. Az esztétikus életre való beállítottság és egy esztétikai alap az önszabályozó erőt is serkenti, amikor a döntéshozatali képességet kell bizonyítani (ANTAL-LUNDSTRÖM 1996, 2004).

A radikális esztétika alapelve az, hogy az esztétikai aktivitások formálják az emberi személyiséget. A kutatások tükrében azonban azt is látni kell, hogy a különböző művészeti területeken és a kompetenciák hatékonyságában nem automatikus a fejlődés. Ennek feltétele a hosszabb ideig tartó részvétel a formáló aktivitásokban és a demokratikus légkörben zajló tudatos pedagógiai vezetés. Amivel a radikális esztétikai nevelés megajándékozta résztvevőit, az az esztétikai érzékenység, befogadóképesség és kapacitás, esztétikai elemzőképeség, valamint sokoldalú ábrázolási képesség kreativitással és intuícióval. Ezek a speciális területek fontosak ahhoz, hogy minden gyermekben kialakulhasson a humánus emberszemlélet, fejlett cselekvési képesség és etikus döntési képesség. A pedagógia lehet a jövő demokratikus állampolgárának formálója, ha nem felejt el az esztétikai-zenei aktivitások hatásait (ANTAL-LUNDSTRÖM 2006, 2008).

A KODÁLYI ELVEK ÉRVÉNYESSÉGE

Kodály Zoltán 1954-ben adta ki addigi gondolatainak gyűjteményét, melynek rövid bevezetője így szól: „A zene mindenkié. – De hogyan tegyük azzá? – Ezen tűnődöm, mióta életutam felét elértem. E tűnődések írott nyoma az alábbi néhány töredék. Némely jóakaróim úgy vélik, nemcsak a múlt küzdelmes éveire vetnek világot, hanem a jövőbe, a bennük megálmodott s talán mindig csak megközelíthető jövőbe is vetnek egy-egy pillantást. Bizonyos, hogy az abban való hit nélkül soha meg sem íródtak volna. Ez mentse közzétételüket. S talán beválnak – végrendeletnek.”

Kodály elvei a zenei nevelésről, az ének iskolai alkalmazásának szükségességéről ismertek. Ha most elemezve olvassuk néhány jövőbe mutató, lényegre összpontosító gondolatát a zenei-esztétikai nevelésről, és összevetjük azzal, amit a mai elméletek képviselői alkottak, akkor megértjük, hogy Kodály Zoltán minden javaslata a jelenlegi esztétikai filozófiai irányzat előkészítője volt. Ezt a vizsgálódási folyamatot tekinthetjük úgy is, mint a végrendelet végrehajtásának önkritikus átgondolását – mi valósult meg ezekből, mit kellene még tenni.

„Minden teendőnk egyetlen szóban foglalható össze: nevelés.

Mit kellene tenni? Az iskolában úgy tanítani az éneket és a zenét, hogy ne gyötrelmem, hanem gyönyörűség legyen a tanulónak, az egész életére beleoltsa a nemesebb zene szomját... A közvetlen megérzés útján kell egyengetni... Sokszor egyetlen élmény megnyitja a fiatal lelket a zenének. Ezt az élményt nem lehet a véletlenre bízni, ezt megéreztetni az iskola feladata... Csak cél és eszköz legyen összhangban, ha ég a lélek tüze, mindig elérhető a művészi tökéletesség. (...) A jobb jövő előkészítésére már ma is sokat lehet tenni.” (Gyermekkarok, 1929. In KODÁLY 1954, 23.)

„Mi a zene szerepe az oktatásban? – A zene rendeltetése belső világunk jobb megértése, felvirágozása és kiteljesedése.” (Mire való a zenei önképzőkör, 1944. In KODÁLY 1954, 98.)

„A demokrácia ezen a ponton kettőt jelent: az egyik a zenei művelődés eszközeinek hozzáférhetővé tétele mindenki számára, a másik: nemzeti sajátságok teljes érvényesítése.” (Magyar zenei nevelés, 1945. In KODÁLY 1954, 104)

„Talán nem elérhetetlen, hogy minden iskola mellett óvoda is legyen, s ott a gyermek már az iskola előtt elindulhasson a jó zene felé. Egy-két évtized alatt beláthatatlan utat tehetnénk meg a zenei művelődés és vele minden ember boldogsága felé. Nem lehet egészen boldog ember az, akinek nem öröm a zene. Erre az örömről azonban tanítani kell az emberiséget, mert magától nem jut el odáig... Nincsenek zenei érzék nélküli emberek, csak zeneileg rosszul nevelt emberek vannak.” (Gyermeknap beszéd, 1951. In KODÁLY 1954, 117.)

A fenti idézetek gondolatokat és szükségletet ébresztenek, hogy a témát a hozzáértők okos gyülekezetében vitassuk meg. Az esetleges dialógusok, viták alapállásához ajánljuk egy svéd filozófus tanácsát: a dialógus egy kölcsönös felvilágosító és megtisztító folyamat, ugyanakkor a közösségi gondolkodás ténye is bizonyítást nyer általa. A párbeszédben az a fontos, hogy előbb mindenki saját tudását és annak hiányosságait ismerje meg az adott témában, ugyanakkor világosan lássa a másik lényét, szándékait, tudását, vagyis legyen tudatában a „másiknak”. A dialógus ily módon gondolatok cseréje, a tudás képzésének egy formája lehet, és a pedagógia filozófiai elméletének megváltozásához vezethet (MOLANDER 1998). Reméljük, sikerül kialakítani egy ilyen szakmai párbeszédet az esztétika pedagógiai lehetőségeiről.

Végezetül egy kérdés fogalmazódik meg a radikális esztétika pedagógiai következményeivel kapcsolatban: Lehetséges az, hogy ezek a régi-új gondolatok valóban gazdagítani fogják a pedagógia mai rendszerét, és segíthetnek az egyes ember cselekvési képességének elérésében, azoknak a kompetenciáknak a kifejlesztésében, amelyek a demokratikus állampolgárt jellemzik a társadalomban? Szükségességét nem más indokolja, mint maga Kodály egy 65 évvel ezelőtt írt, kísértetiesen aktuális írásában:

„...legsúlyosabb teendőink az iskolában vannak... Alsóbb iskolákban van még némi nyom, de már középiskolai tantervünk nyíltan vallja a zene pedagógiai érdektelenségét: nem él vele. Hogyan jusson így a zene jobb megértésére, nagyobb megbecsülésére a magyar jövő társadalom, hogy legyen életszükséglete a zene, ha fogékonyabb korában nem

jutott vele kapcsolatba? Az élet legnagyobb kincsesházába nem kap kulcsot a magyar ifjú: annyival szegényebben halad végig rajta. A zene nem magánosok kedvtelése, hanem lelki erőforrás, amelyet minden művelt nemzet igyekszik közkinccsé tenni. Kapja meg belőle részét minden magyar gyermek! A magyar zene és zenélés felvergődött odáig, hogy számottevő a nemzetközi életben, híd a művelt nemzetekhez, fegyver a létért való küzdelemben. Ideje, hogy a nemzet életében is számottevő legyen. Méltó, hogy a társadalom mellé álljon. Maga javára teszi.” (*Zenei belmisszió*, 1934. In KODÁLY 1954, 44.)

IRODALOM

- ANTAL-LUNDSTRÖM, I. (1996): *Musikens Gåva (A zene ajándéka)*. Konsult förlag Uppsala, dán fordításban kiadva: Hans Reizels Forlag, Copenhagen (2001).
- ANTAL-LUNDSTRÖM, I. (1997): *A gyermekkor zenei aktivitásainak élethosszig tartó hatása (Barndomens musikaliska aktiviteter i ett livslångt perspektiv)*. Stockholm Universitet Centrum för Barnkultur Forskning, Stockholm.
- ANTAL-LUNDSTRÖM, I. (2004): *Esztétika a pedagógia perspektívájában (Estetik i ett pedagogisk perspektiv)*. In Utvecklingsarbetet Fristadsbarn (75-106 sid) (red Per Apelmo) Eskilstuna Kommun, Eskilstuna.
- ANTAL-LUNDSTRÖM, I. (2006): *Az esztétikai aktivitás mint a pedagógia eszköze (Estetiska aktiviteter som pedagogisk redska.)*. Kutatási jelentés egy folyamatban lévő interkulturális iskolafejlesztő projektről. Centrum för Välfärdsforskning Maelardalen University, Eskilstuna.
- ANTAL-LUNDSTRÖM I. (2008): *A kiválóság titka. Az esztétikai alapú pedagógia. Az esztétikai pedagógia elemzése a demokratikus állampolgár formálásának eszközeként*. Új Pedagógiai Szemle, 2008. 11–12. sz. 67–92.
- ARISTOTELES (1993): *Politiken*. Svensk övers: Karin Blomqvist, Paul Åströms förlag, Partille.
- ARMSTRONG, I. (2000): *The radical Aesthetic*. Blackwell, Oxford.
- BENKÉNÉ ANTAL ILONA (1987): *A rendszerszemléletű zeneoktatás és fejlesztésének lehetőségei*. Doktori disszertáció, ELTE Pedagógiai Tanszék, Budapest.
- BEST, D. (1992): *The Rationality of Feeling*. DC: The Falmer Press, London–Washington.
- DEWEY, J. (1934): *Art as Experience*. Minton, Balch, New York.
- DEWEY, J. (1997): *Demokrati och utbildning*. Daidalos, Göteborg.
- KODÁLY ZOLTÁN (1933): *Néprajz és zenetörténet*. Ethnographia.
- KODÁLY ZOLTÁN (1954): *A zene mindenkié*. Zeneműkiadó, Budapest.
- LUKÁCS, G. (1972): *Ästhetik Taschenbuch*, Neuwied.
- MEYNELL, H. (1997): *En fråga om smak (Egy kérdés az ízlésről)*. Nya Doxa, Stockholm.
- MOLANDER, B. (1998): *Kunskap i handling (Tudás a cselekvésben)*. Daidalos, Göteborg.
- NUSSBAUM, M. (1995): *Tankens Kärpa, känslans inlevelse (A gondolat élessége, az érzelem beleélése)*. Brutus Östling bokförlag Symposium, Stockholm.
- VIGOTSKIJ, L. S. (1968): *A művészet pszichológiája*. Pszihologija iszkussztva. Moszkva.

Burián Miklós

A virtuális polifónia kaotikus permutációinak felismerése és kreatív alkalmazása

Egy új koncepció körvonalai az énektanítás kezdő szakaszában

A kísérletet három, normál tagozatos általános iskola első és második osztályában folytattuk azzal a céllal, hogy összetett zenei anyagok alkalmazásával és permutációs lehetőségeik bővítésével lehetővé tegyünk a gyermeki alkotómunkát. A kísérlet célja, hogy a zenei befogadás növelésével és hallgatási anyagok aktív feldolgozásával (gyermekhangszerek, szövegmondások zenéhez) olyan tudati-érzelmi állapotba hozzuk a gyerekeket, amely katartikus állapotot előlegez. A kísérlet a mérési problémákra is választ keres, és megoldási javaslatokkal él.

A dolgozat egy ének-zenei kísérleten alapul, amely Kecskemét három általános iskolájában zajlott le 2002–2005 között. A kísérletet több előkísérlet előzte meg, amelyeket a Kecskeméti Óvóképző hallgatóinak énekóráin, majd Kecskemét három óvodájában folytattunk. Az óvodai kísérlet kétszer kapott minisztériumi támogatást, és 1989-ben született belőle egy doktori (doctor univ.) értekezés. 2002-ben a kísérletet bevittük az általános iskolába, ahol a kísérletvezető e tanulmány írója volt. A kísérlet a gyerekek zenei befogadókészségének növelésére irányult. A munka során erről három teszt segítségével próbáltunk bizonyosságot szerezni. Az egyik Nagy–Pethő zeneiképesség-mérő tesztje, a második egy Likert-skálára készült preferenciateszt volt. A harmadik teszt a gyerekek zenei múltját vizsgálta, s részben a szülők zenei felkészültségére is rákérdezett. Az eredmények részletes ismertetésére később kerül sor.

A kísérlet iskolai lefolytatását több tényező is indokolta. A Kodály-módszer körüli vitákat L. Nagy Katalin több budapesti iskolában felvett preferenciatesztje mélyítette el. A teszteredmények azt mutatták, hogy a gyerekek elfordultak a hagyományos, ún. Kodály-módszeren alapuló ének-zene tanítástól, és preferenciatesztjeiken az ének-zenét mint tantárgyat az utolsó előtti helyre tették.

A Kodály-módszer körüli vita és a teszteredmények a szakemberek egy részét is gondolkodásra késztették. Laczó Zoltán, L. Nagy Katalin, Sáry László, Bánki Vera; Stark Gábor, Széplaki Gyöngyi; Kismartony Katalin új eljárásokkal, kreativitásfejlesztéssel és könyvek írásával próbálták a problémákat áthidalni. Sáry kivételével a szerzők nem tudtak elszakadni a Kodály-módszer hagyományaitól. Kísérleteik így csak kisebb-nagyobb ötletek tárházának tekinthetők, amelyek megmaradtak a zenei írás-olvasás korai indításánál, súlykolásánál.

A fent vázolt helyzet készítette e tanulmány szerzőjét, hogy saját korábbi munkáit értékelje, és a tanulságokat közreadja. A tanulmány elődjének Dimény Judit munkái tekinthetők, aki *Hang-Játék* című rádiós sorozatát összefoglaló művében (1981) jóval túlhaladja a fent felsorolt kísérletezőket. A külföldi irodalomban legjelentősebbnek a Lord Menuhin nevéhez fűződő MUS-E programot tartjuk. Az említett két szerző közös vonása, hogy behatóan foglalkoznak a zenei csend fogalmával, valamint annak gyakorlati megvalósításával. Már Arisztotelész is figyelmet fordított a kérdésre, mint írja: „mert nem csupán a mozgásban van tevékenység, hanem a mozdulatlanságban is”.¹ A másik közös vonásuk az alkotói folyamatok megvalósításában rejlik.

Ahogy Lord Menuhin is élő művészek miliőjének bemutatásával próbálja hallgatóit alkotásra serkenteni, kísérletünkben mi is alkotói atmoszférát igyekszünk teremteni a gyerekek számára, amelyben az alkotói folyamatnak nem lépésekre szedett, didaktizált változatával találkoznak, hanem az egészszel mint folyamattal, mint jelenséggel, mint atmoszférával, amelyből egyedi ötleteiket meríthetik. A példa pozitív hatása ugyanis éppen megbontatlansága miatt olyan erős, hogy a gyermekben keletkezett pozitív akkumuláció termékeny egyedi megoldásokra ösztönöz, és egyedi megoldásokban tör napvilágra. Ilyen és ehhez hasonló meggondolások alapján próbálják növelni a hallgatók nyitottságát a skandináv zenepedagógiák, amikor élő alkotóművészek otthonába, műhelyébe szerveznek látogatásokat, hospitálásokat, ahol a hallgatók a látottakat kérdéseikkel is gazdagíthatják, sőt netán az alkotói folyamat bizonyos részeit ki is próbálhatják. Efféle átfogó megközelítést ajánl Bergson, amikor kifejti a következőket: „A megmerevedett részekből összerakott egész (saját kiemelésünk) csak meghamisított képe az eredeti, léttel teli összességnek.”²

Kísérletünk globális és konkrét célja szintén e szemlélet jegyében fogalmazódott meg.

A KÍSÉRLET CÉLJA

Globális cél

Az alkotás (kreativitás-improvizáció, originalitás) teret nyer, és a hangzó (objektív) anyaggal kiváltott érzelmi (szubjektív) hangulat az extázison keresztül egy magasabb tudatállapotban fel-felvillanó katarzisig jut el. A katarzis tartalmi magja Lukács György szerint a „befogadóban olyan világnézetet, etikai mozzanatokat és olyan további befogadáshoz szükséges készségeket alakít ki, amelyek a személyiség mobilitását is előmozdítják”.³

1 ARISZTOTELÉSZ: *Nikomakhoszi Ethika*. Ford.: Szabó Miklós. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1997, 205.

2 BERGSON, HENRI: *Teremtő fejlődés*. Ford.: dr. Dienes Valéria. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 1930 (= Az Akadémiai Kiadó reprint sorozata, Budapest, 1987).

3 POSZLER GYÖRGY: *Katarzis és kultúra*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980, 33.

Konkrét cél és hipotézis

Az egyszólamúság szukcesszivitásával szemben a többszólamúság olyan szimultaneitás, jelen esetben hangzósíkok összessége, amelyben a szukcesszivitás a szimultaneitással, az ametria a metriával, az egyensúly az egyensúlytalansággal, a feszültség (disszonancia) az oldással (konszonancia) együtt és egy időben kerül készenléti állapotba (reaktív helyzetbe), és a köztük létesülő neurológiai háló szélesebb és magasabb szintű reakciókat vált ki (figyelemkoncentráció, figyelemmegosztás), mint az az egyszólamú anyagnál feltételezhető.

A fentiekből kiderül, hogy a kezdő énektanításban alkalmazott hagyományos, lépésről lépésre eljárásokat, módszereket egy más, az egészszel dolgozó technika váltja fel, még akkor is, ha ez a technika vagy eljárás nem elégíti ki a többszólamúság klasszikus követelményeit. Valójában nem is akarja. Ugyanis a gyermekzenében és annak komoly vagy egyéb zenékkal való összetételében szép számú akcidentális (kaotikus) elem fordul elő. Ezek beszabályozására, renddé alakítására csak részben törekszünk, mert e hangzósíkok, még akkor is, ha részben (bár nem mindig) gépi zenéből származnak, beszabályozatlanságuk folytán, a gyermeki kreativitásnak, alkotásnak szabad teret engednek. Az így keletkezett hangzásbeli ütközések a hangzásbeli szépségekkel váltakoznak. Elképzelésünk szerint ez a tolerancia azért is megengedhető, mert ebben a korban és szinten a gyermek általában nem vagy csak részben érett a kötött polifónia alkotására, gyakorlatára és megszólaltatására.

A cél pedig nem az, hogy kiváltságos gyerekeknek és gyerekekkel exkluzív és minden szempontból magas szintű zenét produkáljunk, illetve produkáltassunk, hanem az, hogy a zenei „fennkölt”, a szépség a zeneileg kevésbé érett gyerekekhez is eljusson, alkotói szinten is.

Kísérletünket három, normál tagozatos általános iskola első és második osztályában indítottuk, amelyekben a populáció nagysága 16–26 fő volt, bármiféle zenei előképzettség nélkül, tehát a kísérlet szempontjából a csoportok egyértelműen homogénnek tekinthetők. A foglalkozások heti egy órában történtek. Sajnos több óra elmaradt iskolai rendezvények miatt. Az egyik iskola (Petőfi Sándor Általános Iskola) a tanítójelöltek képzésének is helyt adott, és a hallgatók gyakorlóórái miatt néhány kísérleti foglalkozás szintén elmaradt.

A kísérlethez magnetofont és CD-lejátszót használtunk, valamint a gyerekeknek alkalmanként cintányért, metallofont, kis dobokat és triangulumokat osztottunk ki.

Az órák általában egy- és kétszólamú beénekléssel kezdődtek. Az új anyag óránként változott egy e célra elkészített óraterv szerint. Az órák anyaga néha átnyúlt a másik órába, vagy ismétlésekbe bocsátkoztunk, ha valamilyen anyagrészt még gyakorolnunk vagy súlyoznunk kellett. Valójában az ismétlések mindig tartalmaztak új ötletet, amely egy új szólam, új hangszer hozzáadását, új mozgásforma kialakítását igényelte. Az ötleteket a tanár és a tanulók közösen alakították ki. Nagy súlyt helyeztünk az egyéni szereplésekre (szöveges és énekes változataiban), a hangszeres-énekes, hangszeres-szöveges bemutatókra, páros improvizációkra, képről éneklésekre, táncimprovizációkra, egyéni és csoportos (időnként dramatizált) mesemondásokra. A zenehallgatáshoz kapcsolódtak gyermekhangszerek, gyermekkarmesteri munka, valamint rajzkészítés a meghallgatás után és közben. A gyerekek

saját rajzaikat szóban értékelhették, majd a tanár emelte ki a legsikerültebb rajzok esztétikai jellemzőit, természetesen nem a többi rajz gyenge pontjainak elmarasztalásával. A tanári értékelés az egyenes, a szögletes, a hullám, a kör, a szimmetria és az aszimmetria, a kép kitöltöttségének kritériumait vette alapul. Az arany metszés felfedezése és felfedeztetése aktuális feladat volt.

A KÍSÉRLET METODIKÁJA

A kísérlet metodikája célfüggőnek nevezhető, amennyiben a holisztika módszerét követve nem az egészből kivett, elkülönített, rendezett zenei anyaggal dolgozik, hanem a zenét teljességében (rendezett–rendezetlen, véges–végtelen, szabályos–szabálytalan vagy kaotikus mivoltában) próbálja megragadni.

Az alkalmazott metodika követi a zenetörténet „újítóinak”, forradalmárainak zseniális megérzéseit, korunk számára patológiásnak tűnő újításait és a nagy szintetizátorok letisztult, rendezett alkotásainak holisztikus analízisét, végül a minden művészetben megcélzott „katarzis” elérésének lehetséges módozatait.

A módszer komplex anyagokkal dolgozik (pre- vagy virtuális polifónia), amelyekben a permutációs lehetőségek gazdagsága kreatív tevékenységre ösztönöz. A komplexitás felépítettségében követi a zene behatároltságának és behatárolatlanságának szintézisét, amelyekben a komplexitás poláris elemei (szimmetria–aszimmetria, egyensúly–egyensúlytalanság, metrikus–ametrikus, disszonáns–konsonáns) kaotikus és rendezett kontextusban szimultán fordulnak elő. A szerep- és funkciócserék gazdagsága nemcsak a gyermeki kreativitást, hanem a zenei befogadás spektrumát is növeli (Rubinstein: domináns effektus elve).

A hallgatott és kreált zenék érzelmi csoportosítása követi a lelki habitus mélyrétegeit, ápolását (félelem, bánat, vidámság, szomorúság és hasonlók).

A közösségi munka integrálása az egyénibe (egyéni reprodukció, illetve kreatív produkció) és fordítva nemcsak a közös munka örömét, hanem az egyéni szereplések közösbe való beágyazódásának felelősségét is maga után vonja (hangzó anyaghoz való egyéni improvizációk, szövegkitalációk, mesemondás, karmesteri munka).

A módszer nagy súlyt helyez a gépi úton megszólaltatott „nagy zenékbe” való integrálódásra (zenehallgatási anyaghoz csengő-bongó hangszerek improvizációja), a beolvadásra, szerepátélésre (a nagy zenekar tagja), s mindez nemcsak befogadói szinten (részben passzív), hanem az aktív zenélés alkotói szintjén is realizálódik.

Nem zárja ki, sőt ösztönzi a módszer a „nagy zenék” egyéni, szóbeli interpretációit, rajzos kifejezéseit, mozgásos (táncos és koreografikus) megjelenítéseit.

Felfedezteteti, sőt gyakoroltatja a gyermekkel a mai zene vívmányait, komplexitását, metajellegét (magánhangzóból épített clusterek belső mozgása), hogy hozzászoktassa őt a kortárs zene hangzásvilágához, átéléséhez, elfogadásához.

A HALLGATOTT ZENÉK KIVÁLASZTÁSÁNAK SZEMPONTJAI

A zenehallgatás anyagának kiválasztásában kísérletünk eltér a hagyományos anyag-kiválasztás szempontjaitól. Közös vonás talán a zeneszerző és korának bemutatása, de az is röviden. Nem törekszünk azonban a zenei forma elemzésére, bár néha előfordul, ha a mű követése ezt szükségessé teszi. Nem célunk a hangszerek felismerése, számolása, megjelenése a darabon belül. De célunk a darabok tudati-érzelmi hatásának számbavétele, amelyet a gyerekek szóbeli interpretációi vagy rajzos, netán mozgásos (táncos) megnyilvánulásai alapján érhetünk tetten. Ezért anyagunk eltér a hagyományos elképzelés ún. megfogható anyagának interpretálásától (Saint-Saëns: *Állatok farsangja*; Muszorgszkij: *Egy kiállítás képei*; Vivaldi: *Négy évszak*; Prokofjev: *Péter és a farkas*), amelyekben a hagyományos módszer az állatok hangját, illetve az azokat megjelenítő hangszereket kutatja, valamint a *Négy évszakban* a megfelelő évszak felfedeztetése az egyik, talán legfontosabb cél. A *Háry Jánost* nem tartjuk rossznak gyerekek számára, de túlzott patriotizmusa a mai gyerekektől sajnos már idegen.

Ezért olyan darabokat választottunk, amelyeket esztétikai minőségük a többi fölé emel. Ilyen darabok közé soroljuk Händel *Messias* című oratóriumát, amelyből a *Halleluja* tételt hallgatjuk, Bach hegedűre írott kettős versenyét, amelynek az első és a második tételével foglalkozunk. Beethoven kilencedik szimfóniájából az *Örömdá* fugatós változatát hallgatjuk. Verditől az *Aida* zárójelenetével foglalkozunk, Wagnertől a *Tűzvarázs* zenéjét hallgatjuk és vezényeljük. Schuberttől *A pisztráng* csodálatos táncmozdulatokra ösztönzi a gyerekeket. Bartóktól *A csodálatos mandarin* belépője is a palettán van. A koráldallamok gyöngyszeme is megszólal Bartók *III. zongoraversenyéből*.

A kortárs zenéből igen gazdag választékot adunk. Penderecki *Hiroshimája* mellett Patachich *A kínai templomok harangjai*, Barna Jancsi *balladája*; Eötvös Péter *Meséje*, Vidovszki kézzongorás (repetíciós technika) darabja, a Bell-laboratórium stúdiójának kísérleti elektronikus kompozíciója is programunkban szerepel. A klasszikus zenék mellett felvettük néhány popsztár magas esztétikai értékű dalát (Krisztenburg, Melanie). A törzsi, szakrális zenékből a repertoárba került egy afrikai tánc énekkel együtt, valamint egy énekes-hangszeres indián zene. E dolgozatban nem akarunk kitérni a választott zenék részleteire, csupán megemlítjük, hogy tapasztalataink szerint nem attól függ a gyermek érdeklődésének fenntartása, hogy mennyire „gyermekközeli” a zene értelmezése (állathangok-hangszerek), hanem attól, hogy a megszólaltatott zene milyen intenzitással hat a gyermek tudati-érzelmi állapotára. Ezért Verditől az *Aida* zárójelenetét kiválónak tartjuk. Itt ugyanis a szerelem–halál–törvénykezés–megdicsőülés olyan mesteri feldolgozásával találkozunk, amely egyedi a zenetörténetben. A zenei szépségnek a többi műben is olyan fokozatai nyilvánulnak meg, amelyek nem hagynak érintetlenül sem felnőttet, sem gyermeket. Bach kettősversenyének párbeszéde, az első tétel energikusabb, a második tétel melankolikusabb hangzása a gyermek érdeklődését is felkelti. A popsztárok énekhangbeli árnyalásai a gyermekek hangszínváltozások iránti vágyát elégítik ki. A végzetesség, az „apokalipszis” tör elő Penderecki *Hiroshimájából*. A Bell-laboratórium elektronikus zenéjének gomolygása a gyermek kitágult világát fejezi ki

(sci-fi filmek űrhajós jelenetei, galaxisok mozgásai, tágulásai-szűkülései). Összefoglalva: a ma gyermeke kitágult, metavilágnézettel, világképpel rendelkezik. Figyelmét nem tarthatjuk éberén csupán az egyébként nagyon szép és értékes paraszti zenével. Be kell mutatnunk az újat, egy kitágult világ megnyilatkozásait, természet ahhoz, hogy saját nemzeti kultúrájának igazi értékét felfedezze, és műveltségének részévé tegye.

A darabok csoportosítása hangulati elemek szerint; gyermekzenei párhuzamok

Nem titkolt szándékunk, hogy a választott darabokat pedagógiai szempontból hangulatuk szerint is csoportosítsuk. Röviden felsorolunk néhány hangulati elemet, amelyek az ember érzelmi skáláján kitüntetett szereppel rendelkeznek, és amelyek mentén gyűjtöttük hallgatásra és feldolgozásra váró zenei anyagunkat.

- a) Tragikus a zenében ■ Verdi: Aida, zárójelenet; Durkó Zsolt: Halotti beszéd. Gyermekzenei megfelelőjük: Gólya, gólya, gilice (Forrai 365.).
- b) Ünnepi a zenében ■ Händel: Messiás; Wagner: Tűzvarázs. Gyermekzenei megfelelőjük: Jöttem karikán (Forrai 267.), Ingó, bingó (Forrai 325.).
- c) Szerelem a zenében ■ Beethoven: Für Elise; Schubert: Standchen. Gyermekzenei megfelelőjük: Kinyílt a rózsza (Forrai 314.), Kiszáradt a diófa (Forrai 104.).
- d) Táncos a zenében ■ Erdélyi fejedelem tánca (Törzsök 366.); Ghymes: Eskü. Gyermekzenei megfelelőjük: Járjunk táncot (Forrai 250.), Csizmám kopogó (Forrai 308.).
- e) Csúfondáros a zenében ■ Kodály: Süket sógor (egynemű kar). Gyermekzenei megfelelője: Terefer Tercsi (Forrai 260.), Dolgozni szaporán (Forrai 236.).
- f) Vidámság a zenében ■ Mozart: A varázsfuvola, Papagena és Pamina kettőse. Gyermekzenei megfelelője: Tarka kutya (Kodály: Kis emberek dalai 23.).
- g) Gregorián a zenében ■ Kodály: Missa Brevis; Bartók: III. zongoraverseny, korál. Gyermekzenei megfelelőjük: Én kicsike vagyok (Forrai 238.).
- h) Babona a zenében ■ Sztravinszkij: Tavaszi áldozat. Gyermekzenei megfelelője: Süss fel, nap (Forrai 270.), Süss ki, napocska (Forrai 219.).
- i) Altatók ■ Lajcsi altatója (Törzsök 164.), Bartók: Falun – Beli fiam. Gyermekzenei megfelelőjük: Aludj, baba (Forrai 146.), Nagy az ég ablaka (Forrai 131.).
- j) Félelem a zenében ■ Bartók: A csodálatos mandarin belépője, Penderecki: Áldozat Hiroshima emlékére. Gyermekzenei megfelelőjük: Katalinka, szállj el (Forrai 91.).
- k) Mese a zenében ■ Eötvös Péter: Mese. Gyermekzenei megfelelője: Árkot ugrott a szúnyog (Forrai 272.), Tarka kutya (Kodály: Kis emberek dalai 23.).
- l) Történelmi eredet ■ Kodály: Katalinka (egynemű kar). Gyermekzenei megfelelője: Katalinka, szállj el (Forrai 91.).

Természetesen nagyon sok párosítási lehetőség van ezeken kívül. Mégis fontosnak tartotunk néhányat kiemelni annak érzékeltetésére, hogy a felnőttek és a gyerekek érzélemvilága mennyire hasonló, és a felnőttnek a művészi kifejeződése mennyire segíti a gyermeket a nagy zenékhez való közeledésében.

EREDMÉNYEK

A zenei kísérlet második évében három teszt felvételére került sor.

1. Zeneiképesség-mérő teszt (Nagy–Pethő)

a) Magyar Ilona Általános Iskola:	34,66%
b) Petőfi Sándor Általános Iskola:	40,64%
c) Lánchídi Általános Iskola:	48,31%

2. Preferenciateszt (Likert)

a) Magyar Ilona Általános Iskola:	37,92%
	–32,53%
b) Petőfi Sándor Általános Iskola:	58,99%
	–25,96%
c) Lánchídi Általános Iskola:	72,42%
	–7,74%

A preferenciateszt választási modelljei:

- Általános zenei feladatokhoz való viszony
- Gyermek viszonya a kreativitáshoz
- Gyermek kapcsolata a tanárral
- Gyermek viszonya a zenéhez

A zenei teszt eredményei egymáshoz képest nem mutatnak lényeges eltérést. Így megállapítható, hogy a csoportok megközelítően azonos szintről indultak.

A preferenciateszt eredményei az iskolák sorrendjét követően pozitív kilengést mutatnak a Lánchídi Általános Iskola javára. A Magyar Ilona Általános Iskola osztályvezető pedagógusa nem preferálta a kísérletet, ennek negatív hatása érződik a gyerekek preferenciaértékeiben is.

A Petőfi Általános Iskola közepes eredménye annak is tudható be, hogy több órájuk elmaradt a főiskolai hallgatók gyakorlati képzése miatt. A Lánchídi Általános Iskola eredményei tükrözik tanulóinak magasabb zenei érdeklődését.

A zenei múltat vizsgáló teszt

A teszt a gyerekek hozott zenei műveltségének lehetőségeit kutatta, miközben elsősorban a szülők zenei érdeklődését vette számba, és a gyerekek esetleges hangszeres előképzettségét derítette föl.

Miután egy gyermek sem vett részt speciális zenei előképzésben (zeneiskola), ezért csak a szülők zenei érdeklődési körét tudtuk vizsgálni, amelyből az derült ki, hogy a szülők 80–90%-a könnyűzenei érdeklődésű. A gyermekek zenei indítása így homogénnek tekinthető.

Rajzos felmérések

A felmérés nem követte a tesztértékelés szigorú szabályait. Az eredmények inkább a globális értékelésből adódtak. Döntően arra voltunk kíváncsiak, milyen mértékben használnak a gyerekek arany metszési vagy szimmetrikus arányokat.

A rajzlap térkitöltése ugyancsak értékelési szempont volt. A színek használata mélyebb lelki-érzelmi megnyilvánulásokat tükrözött. Összefoglalva megállapítható, hogy a gyerekek nyitottsága figyelemre méltó, ez saját rajzaik interpretációjából is kiderült.

A tesztek validitási kérdései

A zenei alkotófolyamatok mérésére a hagyományos tesztek csak részben alkalmasak, ezért keresni kezdtünk olyan lehetőségeket, amelyek kísérletünk alapfolyamatait nagyobb validitással tudják verifikálni.

Kézenfekvő volt a zenetörténetben és a jelenlegi kompozíciós gyakorlatban olyan jelenségek után kutatni, amelyek segítenek igazolni a kísérletünkben alkalmazott eljárásokat. Az egyik ilyen: az összetett anyagok jelenléte és funkciója a zenei technikákban. A másik: azok a fordulópontok, amelyek előrevitték a zenei gondolkodást, új kompozíciós technikáknak adtak helyet, bár az akkori szemléletmód szerint nemritkán kaotikusnak minősültek. Nos, kísérleti eljárásainkban mindkettőre van példa, és a hagyományokhoz való kapcsolódás, azok beépítése egy kísérleti-alkotói zenei tevékenységbe azt a reményt kelti bennünk, hogy jó úton haladunk. Amikor különféle hangzóanyagokat használtunk egymás alá, illetve fölé csúsztatva, szembetaláltuk magunkat a jól szervezett, rendezett zenei anyagokkal, kompozíciós technikákkal (Bach, Mozart, Beethoven, Verdi, Wagner, Bartók). Ám a még kaotikusnak tűnő, de az újat előrejelző technikákkal is szembesültünk (pl. Leoninus és Perotinus kaotikusnak tűnő kompozíciós technikája a lineáris polifónia idején – zenei gótika –, Beethoven formabontásai a IX. szimfónia zárótételében, Liszt Ferenc utolsó zongoraművei, a mai elektronika útkeresése, kaotikus hangzásai).

Kísérletünk is törekedett a szervezett-rendezett többszólamúságra (kánon), de a gyerekek szintje ezt nem mindig tette lehetővé. Ugyanakkor a kreativitásra ösztönző összetett zenei anyag permutációs lehetőségeivel, hangzásbeli gazdagságával arra csábított bennünket, hogy olyan anyagokat is illesszünk be, amelyek még nem tesznek eleget a szigorú polifónia és a klasszikus forma követelményeinek, azaz többnyire kaotikusak. Erre azért volt szükség, mert véleményünk szerint a gyerek alkotótevékenységének kibontakoztatásához az összetett anyagok alkalmasabbak, mint az egyszólamú, az iskolai gyakorlatban eddig is használt magyar népi anyag.

Még akkor is ezt az utat választottuk, ha a félig vagy teljesen szabad anyaghasználat időnként a tiszta intonáció rovására ment. A gépi anyaghoz (rendezett vagy kaotikus) és a sokszor szervezetlennek tűnő élő clusterekhez alkalmazott szabad beszéd, deklamált szöveg, mondóka, vers, valamint a szabad vagy karmester beintésére indított gyermekhangszer használata sokszor kaotikus hangzásokhoz vezetett.

Ilyen és hasonló zenei komplexumokban a gyerek mégis otthon érezte magát, mert nemcsak alkotói szabadságának engedünk utat, hanem egy „nagy zenekar” tagjának is érezte magát. Végül, ami a legfontosabb: ilyen hangzások (rendezett-rendezetlen komplexumok) többször olyan megkapó fordulatot eredményeztek, amely a gyereket katarziszba vagy ahhoz közeli állapotba sodorta, és a gyerek tudta, hogy ezt ő alkotta, amely így zenei alkotótevékenységének gyakorlását, zenei befogadó szintjét jelentősen emelte. Ez a gyakorlat közelítette kísérleti alanyainkat a már hipotézisünkben is megfogalmazott kettős cél eléréséhez: a (tanórai) zenei tevékenységek felé való nyitáshoz, a befogadói szint növeléséhez, mindez összetett zenei anyagok kreatív permutálásával és egy esetleges katartikus állapot előidézésével.

A kaotikus mint vizsgálati szempont a zenetörténetben

A zenetörténet legkényesebb fordulatai a „kaotikussal” köthetők össze. A Notre Dame orgonistáinak (Leoninus és Perotinus) lineáris polifóniáját összhangzás (vertikalitás) tekintetében kaotikusnak mondhatjuk. Mégis ezzel született meg a polifónia, tehát egyfajta előrelépés a homofon és álpolifon (faux bourdon) szerkesztésmóddal szemben. A lineáris polifónia (patológiás tüneteivel együtt) mérföldkönek számít a polifónia történetében.

J. S. Bach, a nagy szintetizáló, bár érintette a kaotikust a *Goldberg-variációk*ban, alapvetően a „rendezett polifónia” nagy mestere volt (vertikális-horizontális egyensúly). Mozart végletekig finomította a zenei anyagot (éterien tiszta hangzások), valamint a klasszikus, tiszta formák mestere volt, de ő is kacérkodott a kaotikussal: bizonyoság rá a *Don Giovanni* II. felvonásának lakomajelenete (tánc $\frac{3}{4}$ -ben a $\frac{4}{4}$ -es alapanyaggal szemben). Beethoven a szimfónia formáját tette lazábbá kórus alkalmazásával a IX. szimfónia zárótételében (bár ez azért nem vethető össze mindenestül a kaotikussal, a szimfóniák történetében mindenesetre patogén elemnek számított). A romantikusok formát és funkciórendet is bomlasztottak (Verdi *Falstaff*jának 12 harangütése, amelyben a konszonáns diszonánsnak hangzik, és fordítva). Wagner *Trisztánja* már a mű kezdetén elmosza a klasszikus funkciókat. Liszt Ferenc kései zongoraműveiben (*Dante-szonáta*, *Balcsillagzat*, *Szürke felhők*) a bartóki tengelyrendszer bővített kvartját használja előszeretettel, amely az ő korában nemcsak patogén elemnek számított, hanem a poláris funkciók használatával kaotikusnak is minősült. Bartók mint szintetizáló a klasszikus tonikadomináns funkciókat tömörítette egy akkordba: alfa-akkord. Bartóknál minden elemnek megvan a poláris párja. Nála az igazi kaotikus a schönbergi dodekafónia alkalmi beépítésével valósult meg, ahol a 12 hang kötelező sorrendje nem számítható ki előre, „kaotikus” hangzásokat produkál. Kaotikus elemek Kodálynál is fellelhetők (a *Psalmus Hungaricus* $\frac{6}{8}$ -a a $\frac{2}{2}$ -del együtt a 115–130. ütemben).

A 20. század zeneszerzői megrettentek a hangok kaotikus milliárdjaitól, s különböző technikákat, eljárásokat dolgoztak ki azok „megzabolozására”.

Penderecki, Ligeti a kihúzott hangok linearitását (a végtelen szimbóluma), Lutoszlavszkij, Baird a félig vagy teljesen irányított aleatória technikáját alkalmazta. Vidovszky kétzongorás művében a repetíciós technikát alkalmazta mint szabályozó eljárást (mikrokozmosz–makro-

kozmosz állandó körforgása). Patachich a kaotikust az emberi hang bevitelével próbálta emberközelivé tenni elektronikus műveiben.

A clusterek használata több zeneszerzőt ihletett meg (Durkó, Bozay, Ligeti, Patachich), ennek során az alkalmilag keletkező kaotikusnak a kozmikus, sokszor amorf benyomását keltő transzformációit érhetjük tetten.

Megállapítható, hogy a „kaotikust” mint a „rendezett” dialektikus párját a zenetörténet vizsgálati szempontjai közül nem szabad kihagynunk, mert a nagy igazságok csak a poláris elemek teljességében, egészében vehetők hitelesen szemügyre (holisztika).

Miután kísérleti eljárásunk több helyütt a „kaotikusra” apellál, tisztázzuk, mit értünk kaotikusan, „káoszon”!

A káosz Varga Csaba szavaival: „rendezett rendezetlenség”.⁴ „A kaotikus átmenetet képez a szabályos mozgás – és a rendezetlenség között.”⁵ Varga máshol a káoszt a stabilitás és az instabilitás kényes egyensúlyának titulálja, továbbá kijelenti: „kvantumkáosz: a determinisztikus rendszerek, nem lineáris rendszerek szabálytalanul, megjósolhatatlanul viselkednek”.⁶

A fentiekből az olvasható ki, hogy a káosz is egyfajta rendszer, a rend poláris párja, ami nélkül a „rend” értelmetlenné válna. Nekünk, embereknek a káosz, a káosz törvényei kiismerhetetlennek tűnnek. Mai tudásunk nem elegendő ahhoz, hogy a káosz külső és belső törvényeit kiismerjük. De mivel rendszerről van szó, mint objektíválódott, kitüntetett rendszer részlegesen megismerhető.

Ha a káoszba rendet viszünk, akkor dialektikus komponensét célozzuk meg. Kérdéses ugyanakkor, hogy egy olyan rendszerben, ahol a kaotikus dominál, kísérletünk sikeres lesz-e. Dolgozatunkban ezért, ha a kaotikusra utalunk, egyben a nekünk ismeretlent, a végtelent is implicáljuk.

Kísérletünkben a gyerekek katarzishoz juttatása talán a legfontosabb cél. Indokolt tehát, hogy kísérletet tegyünk egy katarziszfogalom kialakítására, annál is inkább, minthogy álláspontunk több vonatkozásban eltér a hagyományos katarziszfogalmaktól.

Mi a katarzis? Arisztotelész klasszikus meghatározásától eltérően induljunk ki most a korban hozzánk jóval közelebbi Kierkegaard megállapításából: „Az ember a végtelenség és a végesség, az időbeli és az örök, a szabadság és a szükségszerűség szintézise.”⁷ Az idézet rávilágít az emberi bipolaritás tényére, a kiegészülni vágyás belső feszítőerejére, az egészsé válás lehetséges eufóriájára, amely az emberben a szabadságvágygal fuzionál.

Megfogalmazásunk szerint a katarzis a művészi alkotómunka és a mű befogadása során születő szabadságélmény magasabb dimenzióbeli realizálódása, a véges embernek a végtelen egészbe történő átmeneti (sokszor pillanatnyi) beolvadása, majd visszatérése. A vissza-

4 VARGA CSABA: *Új elmélet, horizontok előtt*. Tertia Kiadó, Budapest, 2004, 55.

5 Uo.

6 Uo. 30.

7 Idézi VAJDA MIHÁLY: *A posztmodern Heidegger*. T-Twins Kiadó – Lukács Archívum – Századvég Kiadó, Budapest, 1993, 27.

térés magában foglalja az egyén katartikus tapasztalatait, amelyek a katarzis tanulási fázisával vethetők össze. A katarzis átélése, esetünkben gyakorlása, alkalmazása itt függ össze a művészeti kiindulóponttal, kísérletünk fejlesztési végcéljával mint pedagógiai céllal. Az egészhez jutás mint tanulási folyamat már Platónnál is megjelenik.⁸ Heidegger a platóni tételt egy kissé átfogalmazza, miszerint „a tanulás semmi más, mint visszaemlékezés, a léthez való feltörés a létező mélységéből a lényeg fogalmi gondolkodása révén”.⁹

A tételt azzal egészítenénk ki, hogy a tanulási folyamat nemcsak a „léthez való feltörés”, hanem a létből való visszacsatolás a létező felé, amely szintén lényeges része a folyamatnak. A „visszaemlékezés” viszont a gondolati entitásokra való visszaemlékezés is lehet, amely mint tanulási folyamat a katarzisban realizálódik.

A katarzis mint más tudatállapot kapcsolata a végtelennel

A katarzis humán paradigma. A zenei folyamat lélekemelő hatása (jó zene esetén) időnként az elragadtatásig fokozódik, amely a tudatot kiragadja véges állapotából, és a véges korlátaitól mentesült „végtelen” világába repíti. A katarzis eufóriájában szerzett információk szokatlanok, olykor patogénnek tűnhetnek fel; néha zseniálisak, mert a szubjektum a véges-végtelennek a fejlődést, változást hozó (esetenként kaotikus) elemeiből merítette őket.

A mozdulatlanság és a gyönyör arisztotelészi paradigmája (az elektronikus zene clusterei)

Felvetődik a kérdés, hogy Arisztotelész miért tér ki a nyugalomban szerzett gyönyörré. Mint írja: „gyönyörűség inkább a nyugalomban, mint a mozgásban van”.¹⁰ Feltételezhető, hogy a nyugalom, amely közel áll a meditatív állapothoz, új dimenzióbeli kapukat nyit meg. Az így szerzett gyönyör a kaotikus és a végtelen „felszabadító” gyönyöre, amely lehet katarzis is.

Mi ennek a kortárs zenei vetülete? A cluster mint a mozdulatlanság zenei jelképe csak virtuális, mert az állókép (hangfüggöny belső mozgása, felhangsávok, hangszín, dinamika) időnként a cluster külső formáját, megjelenését, megnyilvánulását is befolyásolja. Ahhoz hasonlóan, ahogy hatását kifejti Arisztotelész 'mozdulatlan mozgatója', „ami – bár nem mozog – mozgat”.¹¹

A cluster olyan zenei alakulat, amely mozog is meg nem is: a szemlélődő, kontemplatív zene kategóriájába sorolható.

8 PLATÓN: Phaidón. In *Platón összes művei I–III*. Európa Kiadó, Budapest, 1984, I. 1046.

9 HEIDEGGER, M.: *A fenomenológia alapproblémái*. Osiris Kiadó, Budapest, 2001, 403.

10 L. 1. jegyzet.

11 ARISTOTELES: *Metafizika*. Ford., bev. és magy. Halasy-Nagy József. Az Akadémia filozófiai könyvtára. Budapest, 1936, 304.

A kaotikus és a katarzis kapcsolata

Összekötő láncszem a végtelen. Amikor a gyerekek a kísérlet során kaotikus elemeket szöttek (gépi zene + gyermekhangszerek improvizációja), a végtelennel is kapcsolatba kerültek. Amikor a végtelennel játszadoztak, akkor a katarzisba kerüléshez is közelebb kerültek, mivel a katarzisnak is vannak végtelennel kapcsolatos elemei.

Eszmefuttatásunk zárógondolata egyben a kísérlet logikai igazolásához is lehet adalék, miután a hagyományos tesztek lezáró (szummatív) jellegük miatt a kísérletben zajló alkotó zenei folyamatokat igen kis validitással mérték.

ÖSSZEGZÉS

Összességében elmondhatjuk, hogy a kísérlet sikeres volt. Nemcsak a gyerekek érdeklődésére tartott számot, hanem a zenét mint művészetet meghatározó fogalmak tekintetében is meglévő fogalmak újraalkotására ösztönzött, sőt ha bátrabban fogalmazunk, kimondhatjuk, hogy bizonyos lényeges fogalmak (véges–végtelen, rendezett–kaotikus, katarzis) tekintetében paradigmaváltásra hívja fel a figyelmet a holisztika, az egészre rendeződés reményében.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ADORNO, W.: *A művészet és a művészetek*. Helikon Kiadó, Budapest, 1998.
- BARKÓCZI ILONA – PLÉH CSABA: *Kodály zenei módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Intézet, Kecskemét, 1972.
- DIMÉNY JUDIT: *Hang–Játék*. Zeneműkiadó, Budapest, 1980.
- FORRAI KATALIN: *Ének az óvodában*. Editio Musica, Budapest, 1974.
- GYULAI ELEMÉR: *A látható zene*. Zeneműkiadó, Budapest, 1965.
- KODÁLY ZOLTÁN: *Kis emberek dalai*. Zeneműkiadó, Budapest, 1962.
- LACZÓ ZOLTÁN: Egy zenehallgatás–központú tantervről. *Iskolakultúra*, 1997. 9. sz.
- L. NAGY KATALIN: Alter-NAT-íva, örömmel zenére vagy zenére örömmel heti egy órában. *Parlando*, 1997. 6. sz.
- L. NAGY KATALIN: Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 11. sz.
- PETHŐ BERTALAN: *Előmerközések, posztmodern csatározások*. Platón Kiadó, Budapest, 1997.
- RUBINSTEIN, SZ. L.: *Az általános pszichológia alapjai*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1983.
- SZABOLCSI BENCE: *Válaszút és egyéb tanulmányok*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1963.
- TÖRZSÖK BÉLA: *Zenehallgatás az óvodában*. Editio Musica, Budapest, 1982.
- ÚJFALUSSY JÓZSEF: *A valóság zenei képe*. Zeneműkiadó, Budapest, 1962.
- VICTOR, J.: *Dolgozatok a Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Philosophiai Szemináriumából*. Budapest, 1942.
- VITÁNYI IVÁN: *A zene lélektana*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1960.
- VITÁNYI IVÁN: *A zenei szépség*. Zeneműkiadó, Budapest, 1971.
- WILLI, A. – RALPH, T. DANIEL: *The Harvard Brief Dictionary of Music*. New York, 1944.

Janurik Márta

Hogyan viszonyulnak az általános és a középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez?

Az utóbbi évtizedekben zenepedagógusok, gyakorló zenészek világszerte hangot adnak az ének-zene oktatás korszerűsítését sürgető véleményüknek. Magyarországon is egyre nyilvánvalóbbá válik az oktatás feladatainak, módszereinek és lehetőségeinek napjaink körülményeihez igazodó átalakítása. A szerző azt elemzi, milyen gyakorisággal hallgatnak komolyzenét a fiatalok, szerepet játszik-e életükben a komolyzene és a zenehallgatás, befolyásolja-e a klasszikus zenéhez fűződő viszonyulásukat az iskolán kívüli zenetanulás. Az eredmények hozzájárulhatnak az ének-zene órákon folyó oktatás eredményességének értékeléséhez.

A FIATALOK KLASSZIKUS ZENÉVEL KAPCSOLATOS ATTITÚDJE

A zenei nevelés fontos szerepet játszik a harmonikus, sokoldalúan fejlett személyiség formálódásában, az iskolai tanuláshoz szükséges készségek és képességek fejlődésében. Mai technikai-információs társadalmunkban azonban világszerte a zenei nevelés nyújtotta lehetőségek fokozatos háttérbe szorulásának lehetünk tanúi.

A fiatalok életében természetesen fontos szerepet tölt be a zene. Mindennapos látvány az utcán, villamoson és a legkülönbözőbb helyeken walkmannel a fülén felbukkanó fiatal. Körülvesz bennünket a könnyűzene, amely mára jól eladható árucikké vált. Média uralta világunkban tévé- és rádiócsatornák ontják megszámlálhatatlan mennyiségben a többnyire tömegtermelésben gyártott, „megcsinált” előadók által közvetített pop- és rockzenét. Ma már nem léphetünk be egyetlen nagyobb áruházba sem anélkül, hogy ne zúdulna ránk a központilag szolgáltatott „szórakozás”.

A klasszikus zenével való találkozás lehetősége azonban már korántsem ilyen természetes. A komolyzene szerepe a fiatalok életében egyre inkább háttérbe szorul, a klasszikus zenével való kapcsolat sokuk számára az iskolai tantárgyra korlátozódik. Az ének-zene oktatás feladata, felelőssége és jelentősége tehát az, hogy minél több fiatalnak lehetővé tegye a klasszikus zenével való megismerkedést, a zenélésben, a komolyzene hallgatásában rejlő öröm megismerését, felkeltse érdeklődésüket. Globalizálódó világunkban, a gyors gazdasági, társadalmi és kulturális változások során különös hangsúllyal merülhet fel az európai és a magyar zene évszázados hagyományainak, értékeinek megőrzése és közvetítése az ifjabb nemzedék számára.

A klasszikus zenében megjelenő értékrend, valamint az értelmi, érzelmi gazdagodás és kifejezés lehetősége elengedhetetlenül fontos mai társadalmunkban. *Wilfried Gruhn* többek között az alábbi, részben provokatív kérdéseket teszi fel az iskolai zeneoktatás új lehetőségeit vázoló tanulmányában (GRUHN 2006, 14.).

- Mely tényezők és feltételek határozzák meg a kulturális identitást?
- Hogyan lehet megőrizni a megjelenő zenei élményen alapuló nyugati kulturális örökséget?
- A klasszikus zene csak egy elit kisebbség számára elérhető?
- A zeneművészet és a zeneművek csak a nyugati kulturális hagyomány képzeletbeli múzeumában vannak jelen, vagy egy általános zeneoktatás elegendő, megfelelő alapjai?
- Melyek a fiatal generáció objektív szükségletei?

A fiatalok klasszikus zenéhez fűződő viszonyát jelenítik meg a zenetanulással, illetve a zenehallgatással összefüggő attitűdvizsgálatok, melyekben megjelenik a tantárgyak kedveltsége, népszerűsége. „A tantárgyi attitűdök fogalmának értelmezésében azt a széles körben elfogadott álláspontot vehetjük alapul, mely szerint az attitűd általános beállítódást, valamilyen cselekvésre való készenlétet jelent.” (CSAPÓ 2000, 344.)

A zenetanulással kapcsolatos külföldi attitűdvizsgálatok azt mutatják, hogy a zenetanulás más művészeti ágakkal összehasonlítva népszerűtlenebb. *Harland és mtsai* 1994 és 1996 között Angliában végzett vizsgálata szerint a középiskolás tanulók körében a zenetanulás a legnépszerűtlenebb terület (HARLAND és mtsai 2000).

A klasszikus zene iránti érdeklődés jóval alatta marad a könnyűzene kedveltségének. *Hargreaves és North* (1997) tanulmányukban a különféle zenei műfajok iránti toleranciát, a műfajok elfogadottságát, kedveltségét vizsgálták a 9–10, a 14–15, a 18–24, a 25–49 évesek, illetve az 50 év felettiek körében. A tízfokozatú skálán kifejezett értékek alapján a legnagyobb kedveltséget a pop- és a rockzenei műfajok mutatják – az ötven év felettieket kivéve – minden korosztályban. A klasszikus zene kedveltsége jóval alatta marad az első vizsgált négy korosztályban a pop- és a rockzene értékeinek. A 14–15, illetve a 18–24 évesek körében például a kapott eredmények a pop- és a rockzene esetében az elérhető maximális pontszámhoz közelítenek, kilenc, illetve tíz közeli értékeket mutatnak. A klasszikus zene elfogadottságára kapott értékek e két fiatal korosztály esetében mindössze kettő, illetve három, a pop- és a rockzene kedveltségének egyharmadát sem érik el. Az ötven év felettiek körében a klasszikus zene kedveltsége jelentősen magasabb, hathoz közeli értéket mutat, míg a pop- és a rockzene értéke kettő alatt marad. *Hargreaves és North* arra is felhívja a figyelmet, hogy erős kapcsolat jelenik meg a különféle zenei műfajok kedveltsége tekintetében aszerint, hogy mennyire ismerik az egyes műfajokat a vizsgálatban részt vevők.

Az integrált zene- és olvasástanításnak a zenéhez, illetve az olvasáshoz kapcsolódó attitűdre gyakorolt pozitív hatásait mutatja ki ötödik osztályos tanulók esetében *Andrews* (1997). A tanulmány szerint az olvasás zenével kombinált tanulása a zenéhez fűződő attitűd

szignifikáns növekedését eredményezte az e módszerrel tanuló kísérleti csoportban. Az eredmények azt sugallják, hogy a zene és az olvasás integrált tanítása jelentősen javíthatja a tanulók mindkét iskolai tantárgyhoz kapcsolódó attitűdjét.

Jelentős különbséget mutat a tanulók iskolai, illetve otthoni zenehallgatáshoz fűződő attitűdje is. Az otthoni zenehallgatás a fiatalok fontos és kedvelt elfoglaltsága, és szoros összefüggést mutat a szórakozással, a társas kapcsolatokkal, a hangulattal. Az iskolában hallgatott zene azonban inkább a munkához, az aktivitáshoz, egy meghatározott iskolai kontextushoz kapcsolódik a tanulók többségének megítélésében (BOAL-PALHEIROS-HARGREAVES 2001).

A magyar lakosság zene iránti attitűdjével kapcsolatosan alkothatunk képet Józsa Péter (1972) úttörő jelentőségű, 1970-ben folytatott zeneszociológiai vizsgálata alapján. E vizsgálatnak különös jelentőséget ad, hogy 36 éve – nem sokkal Kodály halála után – a magyarországi ének-zene oktatás virágkorában történt, és a kapott eredmények az összehasonlítás alapjául szolgálhatnak a jelenkori vizsgálatokban. Az 563 főből álló, véletlenszerűen kiválasztott minta a társadalom egészének leképezése szempontjából nem tekinthető reprezentatívnak – túl nagy a fiatalok aránya, valamint a kis létszám miatt nem különíthető el a diplomások, feltehetően a legjobb zenehallgatók csoportja. A vizsgálat résztvevői 28 zenedarab egy-egy perces részletét hallgatták meg, és a Thurstone-skála elve alapján készült kérdőíveket töltötték ki. A zenei anyag valamennyi zenei stílus megjelenítését célozta: klasszikus, romantikus, a klasszikus zenei korszak előtti európai zene, könnyűzene (sláger és nívós könnyűzene bontásban), népdal, nemzeti karakterű zene, ősi, egzotikus, illetve modern (atonális és tonális) zene.

Az eredmények alapján a hallott zenei anyaghoz történő viszonyulás három fő típusa rajzolódik ki. A legnívósabb zenehallgatási típus mindenfajta zenét határozottan és tudatosan kedvel, még az atonális modern zenét sem utasítja el teljes mértékben. Ezzel egyidejűen azonban sajnálatos módon az igénytelenebb zenével szembeni kritikátlanság is jellemzi e csoport zenehallgatását. A mintában megjelenő másik végletet a legközönyösebb típus képviseli. E típus számára „csak a könnyűzene jelenthet élményt, minden értékes zene (a népdallal együtt) közömbös, a modern zene pedig határozottan idegen” (JÓZSA 1972, 169). Az arányokat tekintve a leginkább színvonalas attitűdöt mutató csoportba mindössze 33 fő, ezzel szemben az értékes zene iránt legközönyösebb típusba 162 fő tartozik. Az iskolai végzettség szerinti összehasonlítás alapján az érettségizettekről sok mutató tekintetében lényegesen jobb képet formálhatunk. Azonban a középső, problematikus, nagyon közepes, elmosódó arculatú összevont nagy csoportban, illetve a legfelső kategóriában az érettségizettek számarányukat tekintve már alig múlják felül a nem érettségizetteket. Az általános iskolai ének-zene oktatás eredményessége e véletlenszerűen kiválasztott minta alapján már 1970-ben is kérdésesnek tűnt. Az eredmények azt mutatják, hogy „az általános iskola elvégzése semmit sem nyújt a zenei érzékenység, a zenéhez való viszony fejlesztése terén; hogy a rádió műsorából ebben a rétegben kizárólag a legkönnyebb zene kerül »vételre«, az igényesebb zene már csak hangfüggöny, és ha korunk zenéje szólal meg, feltehetően elzárják a készüléket” (JÓZSA 1972, 170).

Józsa szerint az ötvenes-hatvanas években iskolába járt nemzedék tagjainak attitűdrendszerében nem mutatkozik arra utaló jel, hogy más korosztályokkal összehasonlítva zenei ízlésük, a hallott zenékkal kapcsolatos értékítéletük színvonalasabb lenne. Véleménye szerint a lakosság zenekultúrája meglehetősen alacsony szintű.

A TANTÁRGYI ATTITÜDÖKKEL KAPCSOLATOS HAZAI VIZSGÁLATOK

Magyarországon nem ismert olyan vizsgálat, amely a tanulók iskolai ének-zene órákhoz kapcsolódó attitűdjére vonatkozik. A tantárgyi attitűdökkel kapcsolatos hazai vizsgálatok azt mutatják, hogy a tanulók életkoruk, iskolai tanulmányaik előrehaladtával fokozatosan elfordulnak a tantárgyaktól, azok kedveltsége folyamatosan csökken. A vizsgálatok eredményei alapján a legkevésbé kedvelt tantárgyak között a nyelvtan, a matematika, a kémia és a fizika szerepelnek, míg a legkedveltebbnek a biológia, az idegen nyelv, a történelem és az irodalom tekinthető (CSAPÓ 2000, 2002; JÓZSA–PAP–SZIGETI 2006; PAPP–JÓZSA 2000).

Az ének-zene tantárgy tanulásához fűződő tanulói viszony megítélését segítheti elő korábbi tanulmányunk (JANURIK 2007). A vizsgálat az Oláh Attila és munkatársai (OLÁH 1999, 2005) által készített flow-kérdőív segítségével 230 általános és középiskolás tanuló iskolai ének-zene órákon átélt szubjektív, áramlatátéléssel összefüggésbe hozható élményeinek, illetve az órák során megjelenő negatív érzelmek, apátia, unalom, szorongás értékelésére irányult. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy az iskolai ének-zene órákon folyó tevékenységek, a vizsgált matematika- és irodalomórával összehasonlítva, kevesebb örömteli élménnyel, ugyanakkor számottevően több unalommal, apátiával és az általános iskolások esetében több szorongással is járnak. Az ének-zene órákon folyó tevékenység különösen kevés élvezetet nyújt a fiúknak, nem köti le a figyelmüket már az általános iskolában sem, a középiskolában pedig apátiájuk és unalmuk jelentősen felülmúlja örömteli élményeik mértékét. A tanórák során átélt érdeklődéssel és örömteli élményekkel szemben a negatív érzelmek előtérbe kerülése a matematika és az irodalom esetében nem tapasztalható. A vizsgálat alapján az ének-zene órákon folyó tevékenységek, az éneklés, a zenehallgatás, a zenei ismeretek elsajátítása iránti, meglehetősen negatív attitűdre lehet következtetni (JANURIK 2007).

A ZENETANULÁS TRANSZFERHATÁSAI

A zenetanulás jelentőségét, személyiségformáló lehetőségeit, a készségek, képességek fejlődésére gyakorolt pozitív transzferhatásainak lehetőségét emelik ki az utóbbi évtizedek hazai és nemzetközi kutatásai. Barkóczy és Pléh (1977) négy éven keresztül folytatott pszichológiai hatásvizsgálata – többek között – a zenei nevelés *kreativitást* serkentő hatására hívja fel a figyelmet, valamint a vizsgálatok arra is bizonyítékot szolgáltatnak, hogy a mindennapos zenei nevelés segít leküzdeni a mai társadalmunkban egyre nagyobb problémát okozó szociális hátrányt, megelőzheti a hátrányos helyzetből induló gyermekek leszakadását. Barkóczy és

Pléh munkájához hasonlóan, szintén a Kodály zenei nevelési koncepció alapján folyó oktatás eredményeire mutat rá Laczó (1987). Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián kísérlete egyértelműen igazolta, hogy zeneterápiás módszerekkel az alsó tagozatos gyerekek szociális készségei eredményesen fejleszthetők (ZSOLNAI–JÓZSA 2002, 2003). Schellenberg a zenetanulásnak az intelligencia növekedésére gyakorolt hatását mutatja ki (SCHELLENBERG 2004, 2006a, 2006b). Az ének- és zenetanulás által fejlődő bizonyos *matematikai készségekre*, illetve a térbeli gondolkodás széles körben használatos képességének a fejlődésére mutat rá több tanulmány is (CHEEK–SMITH 1999; GRAZIANO –PETERSON–SHAW 1999; GRANDIN–PETERSON–SHAW 1998; NISBET 1991; RAUSCHER és mtsai 1997; RAUSCHER–ZUPAN 2000). A zenetanulás, valamint a zenei képességek és az olvasás közötti összefüggések is kimutathatók (ANVARY és mtsai 2002; BULTZLAFF 2000; LAMB–GREGORY 1993; STROUT 2004).

Az előző tanulmányunkban (JANURIK 2007) a hivatkozott publikációk tanulságaival egyezően a tanulmányi eredmények és a zenetanulás közötti szignifikáns korreláció is a hangszertanulás készség- és képességfejlesztő hatásainak lehetőségét támaszthatja alá. A kapott korreláció értékelésekor azonban azt is figyelembe kell vennünk, hogy az iskolázottabb szülők gyermekei nagyobb eséllyel tanulnak hangszert, és a tanulmányi eredményük is általában jobb. Tehát a jobb családi háttér felerősítheti ezt az összefüggést.

Mai társadalmunkban a tanulók nagy része számára a klasszikus zenével való megismerkedésnek szinte egyetlen lehetőségét az iskolai ének-zene órák jelentik. Az órákon átélt élmények, az ott folyó tevékenységekben lelt élvezet, a fellépő unalom vagy szorongás nagymértékben befolyásolhatja a klasszikus zenéhez fűződő viszonyukat. Az ének-zene órákon folyó oktatás eredményességének értékelésekor fontos kérdés lehet, hogy milyen a tanulók zenével kapcsolatos attitűdje, mennyiben tud hozzájárulni a jelenlegi ének-zene oktatás a tanulók klasszikus zenéhez való közeledéséhez. Az oktatás a jelenlegi tartalommal, tanítási módszerekkel és formában képes-e megismertetni, megszerettetni, felkelteni a tanulók érdeklődését a klasszikus zene iránt?

KUTATÁSI KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK

Vizsgálatunkban arra szeretnénk választ kapni, hogyan viszonyulnak az általános és a középiskolai tanulók a klasszikus zenéhez. Ezzel összefüggésben a következő kérdéseket fogalmazzuk meg.

- Milyen gyakorisággal hallgatnak klasszikus zenét iskolán kívül az általános és a középiskolások?
- Meghallgatják-e a rádióban véletlenül meghallott komolyzenét?
- Van-e különbség a nemek, a két korosztály és az egyes osztályok között?
- Vannak-e otthon klasszikus zenei hanglemezeik, és milyen mennyiségben?
- A zenetanulásnak milyen szerepe mutatható ki a zene iránti érdeklődésben és a tanulmányi előmenetelben?
- Kimutatható-e a családi háttér szerepe a klasszikus zenéhez fűződő kapcsolatban?

Előzetes várakozásunk szerint az általános és a középiskolai tanulók nem érdeklődnek számottevően a klasszikus zene iránt. A vizsgált fiatalok között valószínűleg nagyobb arányban szerepelnek azok, akik nem vagy csak nagyon kevésszer hallgatnak komolyzenét szabadidejükben. Várakozásunk szerint azok a tanulók, akik zeneiskolában hangszeren tanulnak, több örömet lelnek az énekórákon folyó zenei tevékenységekben, és kevesebb szorongást, unalmat élnek át. Ezek a tanulók valószínűleg többet hallgatnak otthon klasszikus zenét, és több hanglemezüik van. További előzetes várakozásunk, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei közül többen járnak zeneiskolába, és több hanglemezüik van az alacsonyabb iskolai végzettségűek gyermekeihez képest. Úgy gondoljuk, hogy az egyetemet-főiskolát végzett szülők fontosabbnak tartják gyermekeik műveltségének kiegészítését a zenei műveltséggel, esetleg a hangszeren való játékkal, mint az alacsonyabb végzettségű, általános vagy középiskolát végzett szülők.

MINTA, MÉRŐESZKÖZÖK, ADATFELVÉTEL

A vizsgálat 2007 decemberében zajlott 230 általános és középiskolás tanuló, 84 fiú és 146 lány bevonásával. A vizsgálat helyszíne egy vidéki kisváros általános iskolájának egy-egy hatodik, illetve hetedik és középiskolájának két kilencedik, egy tizedik osztálya, valamint egy vidéki egyetemi nagyváros egyetemi gyakorlóiskolájának hatodik és nyolcadik osztálya, továbbá két középiskola egy-egy kilencedik osztálya. Összesen 93 általános iskolás és 137 középiskolás tanuló. A kérdőíveket a diákok osztályfőnöki órán töltötték ki. A vizsgálatban részt vevő osztályok általában csak a nyelvi képzésben kaptak magasabb óraszámot, illetve egy vidéki kilencedik osztály informatikai többletképzésben részesül.

Az attitűdvizsgálat során arra kívántunk választ kapni, hogy milyen a tanulók viszonya a klasszikus zenéhez.

A zenehallgatás gyakoriságának megállapítására két kérdést fogalmaztunk meg:

- Milyen gyakorisággal hallgatsz komolyzenét az iskolán kívül? Az adható válaszok: naponta (4); hetente egyszer-kétszer (3); havonta néhány alkalommal (2); nagyon ritkán (1); soha (0).
- Ha bekapcsolod a rádiót, és véletlenül éppen komolyzenét közvetít, akkor általában mit teszel? Válaszok: végighallgatom (2); kicsit belehallgatok, majd más adót keresek (1); azonnal másik műsort keresek (0). A zárójelben megadott értékek a tanuló bekarikázott válaszában pontszámát jelzik.

Úgy gondoljuk, különösen sokat elárul a klasszikus zene iránti attitűdünkről a második kérdésre adott felelet. Az „azonnal másik műsort keresek” válasz a komolyzene teljes elutasítását jelenti.

A klasszikus zenéhez fűződő viszonyulást jól jellemezheti még az iskolán kívüli zenetánulás, az otthoni hanglemezek száma. Ez utóbbit sokszor nem tudjuk pontosan megmondani, ezért az adható válaszokat ötös intervallumokban adtuk meg. A kérdőív az iskolán kívüli hangszertanulással és a tanulmányi átlaggal kapcsolatos, valamint a szülői iskolázottságra vonatkozó kérdéseket is tartalmaz.

EREDMÉNYEK

Zenehallgatás

Az általános és a középiskolás tanulók iskolán kívüli zenehallgatásával kapcsolatos válaszok előzetes várakozásunkat igazolták. A tanulók többsége nagyon ritkán vagy egyáltalán nem hallgat otthon klasszikus zenét (1. táblázat). 54 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy nagyon ritkán hallgat otthon komolyzenét, és 26 százalékuk úgy, hogy soha. Ez együtt a teljes minta 80 százaléka.

Azok a tanulók tehát, akik legalább havonta néhány alkalommal vagy ennél gyakrabban hallgatnak zenét, a megkérdezetteknek csak mintegy 20 százalékát képviselik, és mindössze öt olyan tanulót találunk, aki naponta hallgat klasszikus zenét.

A zenehallgatási szokások e mutatói mellett a megkérdezett tanulók zenehallgatással kapcsolatos attitűdjéről még többet elárulnak azok a válaszok, amelyeket arra a kérdésre kaptunk, hogy ha véletlenül szembesülnek a komolyzenével – bekapcsolják a rádiót, és éppen klasszikus zene szól –, mit tesznek. A tanulók 34 százaléka válaszolja azt, hogy azonnal másik műsort keres (2. táblázat). Ha az adatokat tovább elemezzük a vizsgált osztályok tekintetében, azt látjuk, hogy van négy olyan osztály, amelynek a tanulói közül 80 százaléknál is többen nyilatkoznak úgy, hogy *sohasem vagy csak nagyon ritkán hallgatnak klasszikus zenét*. A legmegdöbbentőbb e tekintetben az a kilencedik osztály, ahol ez az arány eléri a 95 százalékot is. Ebben az osztályban a tanulók 58 százaléka még a véletlenül meghallott komolyzene helyett is azonnal másik műsort keres. Találunk azonban másik olyan osztályt is, ahol a tanulóknak csaknem a fele, 48 százaléka utasítja el teljes mértékben a klasszikus zenét.

A zenehallgatás gyakoriságát tekintve a kilenc vizsgált osztályból hét olyat találunk, ahol ötven százaléknál is többen válaszolják, hogy nagyon ritkán hallgatnak otthon zenét. Egy osztályban ez a szám csupán hét százalék, azonban itt a klasszikus zene elutasítása még számottevőbb, a tanulók 69 százaléka sohasem hallgatja.

A zenehallgatás gyakoriságát a korosztályok szerint vizsgálva azt láthatjuk, hogy a „soha”, illetve „nagyon ritkán” értékeinek összege csaknem teljesen megegyező. A középiskolások között azonban kisebb azok aránya, akik sohasem hallgatnak klasszikus zenét, és nagyobb arányban vannak azok a tanulók, akik nagyon ritkán hallgatják (1. táblázat). A véletlenül hallott zene elutasításának, illetve meghallgatásának aránya is nagy hasonlóságot mutat a két vizsgált korosztály körében (2. táblázat).

Azt mondhatjuk, hogy összességében a megkérdezett tanulók 80 százaléka sohasem hallgat otthon klasszikus zenét, vagy csak nagyon ritkán, és 34 százaléka, *minden harmadik tanuló teljes mértékben elutasítja*. Ez az elutasítás olyan mértékű, hogy még a véletlenül meghallott komolyzenére sem kíváncsi, még egy rövid ideig sem, hanem azonnal másik műsort keres.

1. TÁBLÁZAT: A klasszikus zene hallgatásának megoszlása (%)					
	Soha	Nagyon ritkán	Havonta	Hetente	Naponta
Általános iskola	34	44	8	11	3
Középiskola	21	60	11	7	2

2. TÁBLÁZAT: A véletlenül hallott zene fogadtatásának megoszlása (%)			
	Azonnal másik műsort keres	Kicsit belehallgat	Végighallgatja
Általános iskola	34	55	11
Középiskola	33	56	11

A zenehallgatás gyakoriságára korosztályonként adódó, egyhez közeli átlagértékek a „nagyon ritkán” válaszra adott pontszámnak felelnek meg. Azt is láthatjuk, hogy nincs szignifikáns különbség a két korosztály között (3. táblázat). A véletlenül meghallott zenével kapcsolatos válaszadások esetében kapott átlagértékek is azt mutatják, hogy e tekintetben sincs szignifikáns különbség a vizsgált korosztályok között. A kapott szórásértékek mindkét esetben nagy eltéréseket mutatnak a kapott válaszok szerint.

3. TÁBLÁZAT: A zenehallgatás gyakoriságának, valamint a véletlenül meghallott zene fogadtatásának rangátlagai és a Mann–Whitney-próba értékei				
	Rangátlag		Z	p
	Általános iskola	Középiskola		
Zenehallgatás gyakorisága	109,36	118,86	−1,172	n. s.
Véletlenül hallott zene	114,46	116,21	−0,221	n. s.

A zenehallgatási szokások nemek közötti vizsgálata alapján mindkét korosztály esetében a lányok valamennyivel gyakoribb zenehallgatása figyelhető meg (4. táblázat). Az általános és a középiskolában a zenehallgatás gyakoriságát tekintve nincsen szignifikáns különbség a nemek között. A véletlenül meghallott zene iránti számottevőbb érdeklődés is a lányok esetében figyelhető meg. A két nem közötti különbség a középiskolában jelentősebb, azonban ebben az esetben sem szignifikáns, de 93 százalékos valószínűségi szintnek felel meg.

4. TÁBLÁZAT: A zenehallgatás gyakoriságának, valamint a véletlenül meghallott zene fogadtatásának rangátlagai és a Mann–Whitney-próba értékei a nemek és korosztályok szerint

	Rangátlag		Z		p	
	Általános iskola	Közép-iskola	Általános iskola	Közép-iskola	Általános iskola	Közép-iskola
A zenehallgatás gyakorisága						
Fiú	45,46	67,12				
Lány	48,26	69,83	−0,533	−0,4	n.s.	n.s.
Véletlenül hallott zene						
Fiú	45,3	60,79				
Lány	48,4	72,63	−0,62	−1,817	n.s.	0,07 n.s.

Az eredmények a fiúk zenehallgatás iránti kevesebb érdeklődését mutatják. Ez összhangban áll korábbi vizsgálatunk eredményeivel, amely szerint különösen a középiskolás fiúk érdeklődését a lányokénál jóval kisebb mértékben kötik le az iskolai ének-zene órák, számottevően kevesebb örömet, ugyanakkor jelentősen több unalmat, apátiát élnek át (JANURIK 2007).

Az iskolán kívüli zenetanulás szerepe

A klasszikus zenéhez való közeledést nagymértékben segíti az iskolán kívüli zenetanulás. Ez utóbbi kedvező hatásai jelennek meg az ének-zene órák pozitívabb átélésével, a gyakoribb zenehallgatással, valamint a tanulmányi átlaggal való szignifikáns korrelációjában is (5. táblázat).

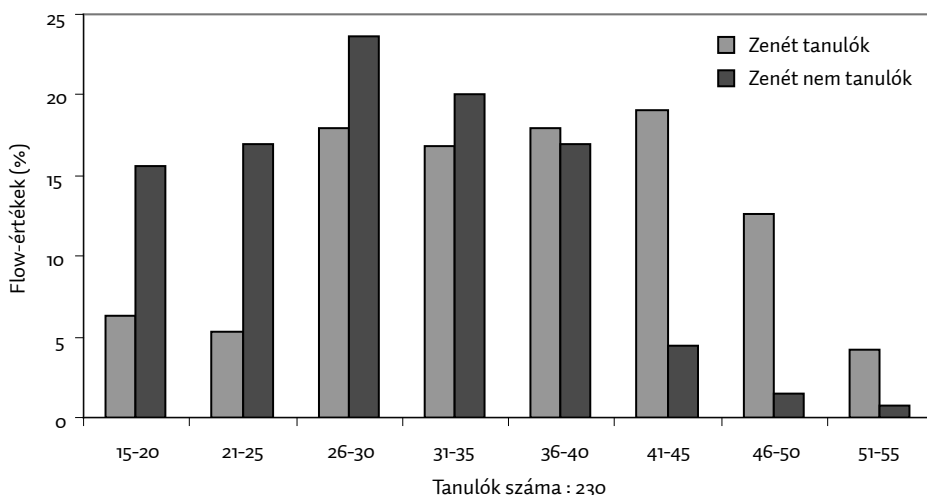
5. TÁBLÁZAT: Az ének-flow, a zenehallgatás gyakorisága, a tanulmányi átlag és az anya iskolázottsága közötti korrelációk

	Ének-flow	A zenehallgatás gyakorisága	Tanulmányi átlag	Az anya iskolázottsága
Zenetanulás	0,39*	0,20*	0,18*	0,22*

Az ének-zene órákon átélt flow-élmények gyakoriságát megjelenítő 1. ábra alapján látható, hogy lényegesen magasabb számban élnek át az énekórákat pozitív érzések kíséretében azok a tanulók, akik az iskolán kívül is kapcsolatba kerülnek a zenével, hosszabb-rövidebb ideig tartó hangszertanulás formájában. Korábbi vizsgálatunk eredményei a hangszertanulók kiemelkedően magas százalékos arányát mutatják az ének-zene órák örömtelibb átélését kifejező, legmagasabb flow-értékek között. Az 1. ábra alapján az is látható, hogy a kapott legalacsonyabb flow-értékek között jelentősen kevesebb a hangszertanulók aránya. Örvendetes tény, hogy a vizsgált tanulók negyvenkét százaléka tanult valamilyen hangszert, még ha a hangszerjáték elsajátításának szempontjából rövid ideig is. E kedvező mutató

hátterében a jól szervezett zeneiskolai és művészeti iskolai oktatás áll. A zeneiskolákban és a művészeti iskolákban folyó hangszeroktatás tehát láthatóan hozzájárul a tanulók zenéhez fűződő pozitívabb attitűdjének kialakulásához.

1. ÁBRA: Az ének-zene órákon átélt flow gyakorisági megoszlása (%) zenét tanulók és nem tanulók esetében



Az iskolán kívüli zenetanulás mutatóiból (6. táblázat) kitűnik, hogy a tanulók 42,2 százaléka tanult zenét, átlagosan 4,05 évig. Osztályonként lebontva azonban nagy különbségeket is láthatunk. Van olyan osztály, ahol a tanulók 31 százaléka tanul a vizsgálat időszakában is, ezzel szemben két olyan osztályt is találunk, ahol egyetlen tanuló sem tanul hangszer az iskolán kívül.

Ha az iskolán kívüli zenetanulás és az énekórákon átélt örömteli élmények közötti szignifikáns kapcsolatot az osztályok tekintetében vizsgáljuk, árnyaltabb képhez jutunk. Láthatjuk, hogy abban a hatodik osztályban, ahol a tanulók fele tanult, és 30 százaléka a vizsgálat időszakában is tanul valamilyen hangszeren, az énekórák élvezetesebben, több érdeklődés és öröm közepette telnek. Abban a kilencedik osztályban, amelynek tanulói 64 százaléka kerültek kapcsolatba a hangszer tanulással, szintén átlagot meghaladó flow-értékeket kapunk. De három olyan osztályt is találunk, ahol szintén magasak az iskolán kívüli zenetanulás százalékos mutatói – 43, 46, illetve 50 százalék –, az énekórák flow-átlagai mégis jóval az átlagos érték alatt, a legalacsonyabbak között vannak.

6. TÁBLÁZAT: Az iskolán kívül és a vizsgálat idején is zenét tanulók százalékos aránya az osztályok szerint, az egyes osztályok flow-átlagértékei és a zenehallgatás gyakoriságának százalékos értékei

	6. o.	6. o.	7. o.	8. o.	9. o.	9. o.	9. o.	9. o.	10. o.
Zenetanulás (%)	51	15	14	43	64	46	50	30	40
Zenetanulás a vizsgálat időszakában (%)	31	0	10	8,6	20	0	21	15	24
Énekflow	3,45	2,92	2,59	2,62	3,09	2,62	2,74	3,06	3,00
Zenehallgatás soha, illetve nagyon ritkán (%)	65	76	89	82	73	95	90	80	64

A zenehallgatás iránti érdeklődés mutatói is egy kivétellel szintén a legrosszabbak ezekben az osztályokban. A tanulók 82, 95 és 90 százaléka nyilatkozott úgy, hogy sohasem vagy csak nagyon ritkán hallgat klasszikus zenét, és az ének-zene órákat csekély érdeklődés övezi. Az iskolán kívüli zenehallgatás értékei alapján azt is megállapíthatjuk, hogy ebben a három osztályban – annak ellenére, hogy nagy számban tanultak az iskolán kívül is zenét – mindössze 5, 10, illetve 18 százalékban sikerül a tanulók érdeklődését felkelteni a klasszikus zene iránt olyan mértékben, hogy szabadidejükben is foglalkozzanak vele.

Ezek alapján megfogalmazható a pedagógus személyiségének, az alkalmazott tanítási módszereknek a szerepe és jelentősége. Az iskolai ének-zene órákon folyó oktatás tartalma, módszerei és a pedagógus személyisége, munkamódszerei egyaránt szerepet játszhatnak abban, hogyan viszonyulnak a tanulók a klasszikus zenéhez, kialakul-e érdeklődésük a bemutatott ismeretek iránt.

A zenetanulás korosztályok és nemek szerinti elemzésekor látható (7. táblázat), hogy mind az általános, mind a középiskolában a lányok részéről nagyobb érdeklődés mutatkozik a hangszertanulás iránt. A nemek közötti – vizsgálatunkban, a középiskolában már több mint négyszeres – különbség azonban nem szignifikáns. Az általános iskolában a fiúk értékeinek az átlagos tanulási időtől eltérő kisebb szórása a lányokénál egységesebb képet mutat. A lányok magasabb átlagértékeit a középiskolában is nagyobb eltérések jellemzik.

7. TÁBLÁZAT: A zenét tanulók száma, nemek szerinti és korosztályonkénti százalékos aránya, a zenetanulás években kifejezett átlagértékei, valamint a kétmintás t-próbák értékei

Zenetanulás	n	%	Átlagos év	Szórás	Levene F	p	t-próba	p
Általános iskola								
Fiú	12	29	3,92	1,00	6,32	0,02	−0,30	n. s.
Lány	17	33	4,12	2,15				
Középiskola								
Fiú	12	29	3,42	2,11	0,58	n. s.	−1,45	n. s.
Lány	53	56	4,53	2,45				

A zenét tanulók és zenét iskolán kívül nem tanulók, a zenehallgatásnak, a véletlenül meghallott zene fogadtatásának és a lemezek számának átlag- és szórásértékeit a 8. táblázat, a különbségek szignifikanciaszintjét a 9. táblázat tartalmazza. Látható, hogy mindhárom vonatkozásban szignifikáns különbségek adódnak a két csoport között.

A zenét tanulók szívesebben hallgatnak otthon klasszikus zenét, szignifikánsan kevesebben utasítják el a véletlenül meghallott zenét, és otthon több lemezük is van. Az átlagok szórása azonban mindhárom esetben – mindkét csoportnál – igen nagy, a zenét nem tanulók esetében a zenehallgatási gyakoriságnál például a kapott szórás csaknem megegyezik az átlagértékkel. Az átlagokat tehát igen eltérő értékek alkotják.

8. TÁBLÁZAT: Az iskolán kívül zenét tanulók és nem tanulók átlag- és szórásértékei a zenehallgatás gyakoriságának, a véletlenül meghallott zenéhez való viszonyulásnak és a lemezek számának összehasonlításában						
	A zenehallgatás gyakorisága		Véletlenül hallott zene		Lemezek száma	
	Tanult zenét	Nem tanult	Tanult zenét	Nem tanult	Tanult zenét n = 72	Nem tanult n = 73
Átlag	1,28	0,89	0,91	0,66	18,05	12,95
Szórás	0,99	0,87	0,67	0,58	15,8	11,55

Megjegyzés: a zenét tanult 95 tanuló közül 72 otthonában vannak lemezek, ez a szám a zenét nem tanult 135 tanuló esetében 73. A kapott átlag- és szórásértékek ezekre az adatokra vonatkoznak.

9. TÁBLÁZAT: Az iskolán kívül zenét tanulók és zenét nem tanulók rangátlagai és a Mann–Whitney-próba értékei a zenehallgatás gyakoriságának, a véletlenül meghallott zenéhez való viszonyulásnak és a lemezek számának összehasonlításában						
	Rangátlag		Z		p	
	Tanult zenét	Nem tanult	Tanult zenét	Nem tanult	Tanult zenét	Nem tanult
A zenehallgatás gyakorisága	127,2	101,87	−3,177		0,00	
Véletlenül hallott zene	125,24	104,06	−2,71		0,00	
Lemezek száma	79,69	66,4	−1,988		0,05	

Az iskolán kívüli zenetanulás és a tanulmányi átlag között kimutatott szignifikáns kapcsolat (10. táblázat) azt jelzi, hogy a jó tanulmányi eredményű gyerekek szívesebben fordítanak időt a zenetanulásra; ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy a zenetanulással járó több elfoglaltság nem befolyásolja hátrányosan a tanulást, segítheti az iskolai feladatokhoz szükséges készségek és képességek fejlődését. A tanulmányi átlageredmények és a zenetanulás összehasonlításakor (10. táblázat) láthatjuk, hogy a zenét tanult gyerekek tanulmányi átlageredménye magasabb az iskolán kívül hangszert nem tanuló társaikénál. Ez a különbség

szignifikáns mértékű. A 11. táblázat alapján a zenetanulással eltöltött évek és a tanulmányi átlag összefüggéseinek vizsgálatakor látható, hogy az átlagok jelentősen magasabbak azok esetében, akik négy évet vagy ennél több időt töltöttek hangszer tanulással. Azoknak a tanulóknak az átlagos tanulmányi eredménye, akik 1–3 évet töltöttek zenetanulással: 4,24. Ez az érték szinte teljesen megegyezik a zenét iskolán kívül nem tanulók értékeivel, míg a negyedik évtől kezdődően a zenét tanulók esetében már jeles átlagos tanulmányi eredményt kapunk. Az egyes csoportok közötti különbségek a varianciaanalízis alapján szignifikánsak. A tanulmányi eredmények és a zenetanulás közötti szignifikáns korreláció, valamint a 10. és a 11. táblázatban bemutatott tanulmányi átlageredmények közötti szignifikáns különbségek a hangszer tanulás készség- és képességfejlesztő hatásait támaszthatják alá. További magyarázatként kínálkozik az a lehetőség is, hogy esetleg a jó adottságú, értelmes tanulók kitartóbb érdeklődéssel fordulnak a zenetanulás felé, valamint arra is gondolhatunk, hogy a tanulásban kitartóbb, jó tanulmányi eredményű gyerekek bizonyulnak kitartóbbnak a zenetanulás során is. A zenetanulás és a jobb tanulmányi átlageredmények közötti összefüggés magyarázatául szolgálhat még az a tény is, hogy a jobb családi háttérű gyermekek esetében gyakoribb a zenetanulás, és a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei motiváltabbak a jobb tanulmányi eredmények elérésében és a zenetanulásban egyaránt.

10. TÁBLÁZAT: A zenét tanult és a zenét nem tanult gyerekek tanulmányiátlag- és szórásértékei és szignifikanciaszintje

	Átlag	Szórás	Levene F	p	t-próba	p
Tanult zenét	4,44	0,65				
Nem tanult	4,21	0,68	0,04	n. s.	2,63	0,01

11. TÁBLÁZAT: A zenetanulás éveinek száma és a tanulmányi átlagok, a varianciaanalízis F-próbájának értéke és szignifikanciaszintje

Évek száma	n	Átlag	Szórás	F	p
0	137	4,22	0,68		
1–3	42	4,24	0,67		
4–6	35	4,53	0,62		
7–9	15	4,87	0,35	6,053	0,00

Zenetanulás és családi háttér

Az iskolán kívüli zenetanulás szoros korrelációt mutat a szülői iskolázottsággal (5. táblázat). A diplomás szülők gyermekei körében a leggyakoribb a zenetanulás, míg a legalacsonyabb végzettségűek gyermekei tanulnak legkevésbé az iskolán kívül zenét (12. táblázat). Az anya iskolázottsága és a zenetanulás a varianciaanalízis alapján szignifikáns különbséget mutat a vizsgált csoportok között.

12. TÁBLÁZAT: Zenetanulás az anya iskolázottsága szerint, valamint a variancia-analízis F-próbájának értéke és szignifikanciaszintje					
	n	Átlag	Szórás	F	p
Általános iskola	10	0,10	0,32	3,864	0,01
Szakmunkásképző	26	0,31	0,47		
Középiskola	43	0,30	0,46		
Főiskola, egyetem	146	0,49	0,50		
Együtt	225	0,42	0,49		

Megjegyzés: a zenét nem tanulás 0 pontot, a zenetanulás 1 pontot jelent.

Vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy szoros kapcsolat van az anya iskolázottsága, a zenetanulás és az iskolai tanulmányi eredmények között (5. táblázat). A 10. és a 11. táblázat alapján az is látható, hogy a hangszerjátékot tanuló gyerekek tanulmányi eredménye szignifikánsan magasabb az iskolán kívül zenét nem tanuló gyermekek átlagos tanulmányi eredményénél. Az is kimutatható azonban, hogy a hangszerstanulás a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei esetében gyakoribb. Felmerül a kérdés, hogy milyen szerepet játszik a zenetanulás, illetve a családi háttér a jobb tanulmányi eredmények elérésében. Mennyiben járul hozzá az eredményekhez a családi háttér, illetve kimutatható-e a zenetanulás szerepe? A zenetanulás, illetve a családi háttér tanulmányi eredményekre gyakorolt hatását ezért regressziós modellben teszteltük (13–14. táblázat). A modellben az anya iskolázottsága és a zenetanulás független változóként, a tanulmányi átlageredmények függő változóként szerepelnek. Az eredmények alapján látható, hogy míg az anya iskolázottságának nyolcszázaléknyi a magyarázóereje, és szignifikáns mértékben befolyásolja a tanulmányi eredményt, a zenetanulás magyarázóereje csupán két százalék (13. táblázat). A zenetanulással eltöltött évek száma alapján képzett független változónak (14. táblázat) viszont ötszázalékos, szignifikáns magyarázóereje van. A regressziós modell a zenetanulás és a szülői háttér esetében a tanulmányi átlag varianciájának 10 százalékát, míg a zenetanulás éveit, valamint az anya iskolázottságát független változóként tekintve a variancia 13 százalékát magyarázza meg. Megállapíthatjuk tehát, hogy mind a szülői háttér szerepe, mind a hosszabb idejű zenetanulás tanulmányi eredményekre gyakorolt hatása nem túl magas arányban, de megjeleníthető a regressziós modell alapján. A tanulmányi átlagok alakulásában nagyobb szerepet játszik a szülők iskolázottsága, és kisebb arányban ugyan, de a hosszabb idejű zenetanulás hatása is szignifikáns mértékben jelenik meg.

13. TÁBLÁZAT: Az anya iskolázottsága és a zenetanulás regresszióanalízise a tanulmányi átlaggal mint függő változóval				
Független változók	r	b	rb (%)	Szign.
Az anya iskolázottsága	0,30	0,28	8	0,00
Zenetanulás	0,18	0,12	2	0,07 n. s.
Hatás R²			10	

14. TÁBLÁZAT: Az anya iskolázottsága és a zenetanulással eltöltött évek számának regresszióanalízise a tanulmányi átlaggal mint függő változóval

Független változók	r	b	rb (%)	Szign.
Az anya iskolázottsága	0,30	0,25	8	0,00
Zenetanulási évek száma	0,25	0,19	5	0,00
Hatás R ²			13	

Hanglemezek

A családokban található *klasszikus zenei hanglemezek* mennyiségével kapcsolatos mutatók közül a legszemléletesebb képet azoknak a tanulóknak a közlései nyújtják, akik a vizsgálat során úgy nyilatkoztak, hogy nincsen hanglemezüik otthon. A kapott adatok alapján megállapítható, hogy a mintában vizsgált tanulók családjainak 37 százalékában egyáltalán *nincsenek klasszikus zenei hanglemezek*. Van olyan osztály, ahol a tanulók 69 százalékának nincsen hanglemeze otthon, de találunk az előbbinél jobb szociális státuszú osztályt, ahol ez az érték pontosan ötven százalék. Itt tehát minden második családra az jellemző, hogy egyetlen klasszikus zenei hanglemez sem található otthon. A vizsgált általános iskolai osztályok között két, szinte azonos szociális státuszú osztályt is találunk. A számok még inkább elgondolkodtatnak, ha e két osztály adatait tekintjük. A hatodik osztályosoknál minden esetben az anya legmagasabb iskolai végzettsége egyetemi vagy főiskolai, a nyolcadik osztályban mindössze két olyan tanulót találunk, akinek az édesanyja csak középiskolai végzettségű. Ennek ismeretében még riasztóbb az a tény, hogy a hatodik osztályban minden harmadik család nélkülözi a komolyzenei hanglemezeket (31%), míg a nyolcadik osztályban ez 21 százalék. Összességében: az értelmiségi családok 30 százalékának otthonában nincs komolyzenei lemez.

Az adatokból az a kép rajzolódik ki, hogy a vizsgált családok tetemes hányadában, még az értelmiségi családok egy részében is, már a szülők sem lelik örömüket a zenehallgatásban. Arról természetesen nincsenek adataink, hogy más módon, például rádióban vagy hangversenyeken hallgatnak-e ugyanezek a szülők klasszikus zenét, de valószínűleg nem. Az mindenesetre látható, hogy nincsenek olyan művek, amelyeket annyira kedvelnének, hogy lemezen megvásárolnák azért, hogy bármikor meg tudják hallgatni. Arra is következtethetünk, hogy a szülők *műveltségről alkotott képéhez* sem tartozik hozzá a zenei műveltség. Ha nem így lenne, akkor, ha önmaguk nem kedvelik is a komolyzenét, de gyermekeik számára megteremtenék a lehetőségét annak, hogy megismerkedjenek vele. A zenehallgatás mint tevékenység nem nyújt élményforrást a szülők jelentős hányadának. A vizsgálat eredményei e tekintetben az ének-zene oktatás súlyos, generációkon átívelő problémáira hívják fel a figyelmet. Az iskola valószínűsíthetően már a mostanit megelőző generáció tanulmányainak idején sem töltötte be azt a fontos szerepet, hogy a tanulók megismerjék és megszeressék a klasszikus zenét. Ezt az elgondolást támasztják alá Józsa (1972) zeneiattitűd-vizsgálatának eredményei is. Józsa – mint már utaltunk rá – már 1972-ben felhívta a figyelmet arra, hogy

vizsgálatában a véletlenszerű kiválasztással létrejött minta alapján a zenei ízlés igénytelensége, az értékes zene alacsony elfogadottsága figyelhető meg mind az idősebb, mind a fiatalabb korosztályok esetében.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány arra a kérdésre kívánt válaszolni, hogyan viszonyulnak az általános és a középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez. Milyen szerepet töltenek be a fiatalok életében a zenehallgatás és a klasszikus zenével összefüggő tevékenységek?

A kapott válaszok alapján azt láthatjuk, hogy az iskolai ének-zene órák *nem töltik be* a nekik szánt szerepet, a *tanulók nagy része nem szereti, nem hallgatja a klasszikus zenét.*

Az iskolai ének-, zenetanulás során nem alakul ki a tanulók olyan mértékű érdeklődése és szeretete a klasszikus zene iránt, hogy önállóan, szabadidejükben is keressék a lehetőségeket és alkalmakat arra, hogy újabb zeneműveket ismerhessenek meg, vagy a kedvelt zenedarabokat hallgassák. Az ének-zene oktatás eredménytelenségére mutat rá az a tény, hogy a tanulók 80 százaléka sohasem vagy csak nagyon ritkán hallgat komolyzenét, 34 százalékuk teljes mértékben elutasítja, és még a véletlenül meghallott klasszikus zene helyett is azonnal másik műsort keres. Az iskolai ének-zene oktatás a jelenlegi tartalommal és alkalmazott pedagógiai módszerekkel nem képes segítséget nyújtani ahhoz, hogy a tanulók megismerjék a zenehallgatásban rejlő örömet. A kapott eredmények azt is jelzik, hogy a klasszikus zenéhez való közeledésnek az iskolán kívül sincsenek meg a lehetőségei a fiatalok nagy részének környezetében. Az iskolai ének-zene órákon átélt élményeik tehát meghatározóak lehetnek abban, hogyan viszonyulnak a komolyzenéhez.

A diplomás szülők fontosabbnak tartják a zenetanulást, a hangszerjátékot, több klasszikus zenei hanglemezüik is van otthon. Gyermkeik hozzáállása azonban a véletlenül hallott klasszikus zenéhez a kevésbé iskolázott szülők gyermekeiéhez hasonlóan elutasító. Előző vizsgálatunk alapján az is kimutatható, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei átlagosan nem lelnek több örömet az iskolai ének-zene órákon folyó tevékenységekben, mint kevésbé iskolázott családi háttérű társaik.

A klasszikus zene ilyen mértékű elutasítása és a vizsgálatban kimutatott kevés zenehallgatás láttán, valamint az énekórák előző vizsgálatunkban kimutatott negatív érzelmi állapotokkal kísért átélése kapcsán még az a gondolat is megfogalmazódhat bennünk, hogy ezek az órák még árthatnak is a zene ügyének, de legalábbis nem motiválnak a zenével összefüggő további önálló tevékenységekre.

A klasszikus zenéhez való közeledést segítheti az iskolán kívüli zenetanulás. Miközben a hangszeres tanuló gyerekek tanulmányi átlagai magasabbak, a zenével való külön foglalkozás segíti őket abban, hogy megszeressék a zenével kapcsolatos egyéb tevékenységeket is. A *zenét tanulók* szívesebben hallgatnak otthon klasszikus zenét, szignifikánsan kevesebben utasítják el a véletlenül meghallott zenét, és több hanglemezüik is van. A zenét tanulók jobb

tanulmányi átlageredményeiben a zenetanulás kedvező hatásai is megmutatkozhatnak. A zenetanulás hozzájárulhat ahhoz, hogy megismerkedjenek egy hangszerrel, és pozitívabban viszonyulhassanak a klasszikus zenéhez.

A vizsgálat kapcsán azt a gondolatot is megfogalmazhatjuk, hogy az ének-zene tanítás jelenleg tapasztalható, a zene megszerettetése szempontjából kimutatható alacsony hatékonysága bizonyára nem új keletű probléma. A vizsgálatban részt vevő tanulók családja esetében az otthoni hanglemezek alacsony száma – és még inkább az a tény, hogy a családok 37 százalékának nincs egyetlen komolyzenei hanglemeze sem otthon – azt mutatja, hogy (legalábbis e családokban) a zenehallgatás nem a mindennapok része. Valószínűleg már a szülők sem ismerik a zenehallgatás örömét, és nem tudják segíteni e tekintetben gyermekeiket sem.

Vizsgálatunk eredményei alapján azt a véleményt fogalmazhatjuk meg, hogy az iskolai ének-zene oktatás tartalmi, formai, módszertani átalakítása szükséges. A fiatalok nagy része az iskolai ének-zene órák során nem sajátítja el azokat az ismereteket, amelyek segítségével a klasszikus zene mondanivalója, a zene által közvetített üzenetek és értékek eljuthatnának hozzájuk.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- ANDREWS, L. J. (1997): *Effect of an integrated reading and music instructional approach on fifth-grade students' reading achievement, reading attitude, music achievement, and music attitude*. Doctoral Dissertation. University of North Carolina, Greensboro, N. C.
- ANVARI, S. H. – TRAINOR, L. J. – WOODSIDE, J. – LEVY, B. A. (2002): Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Experimental Child Psychology*, 83. 111–130
- BARKÓCZI ILONA – PLÉH CSABA (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet – Bács Megyei Lapkiadó Vállalat, Kecskemét.
- BOAL-PALHEIROS, G. M. – HARGREAVES, D. J. (2001): Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18. 103–118.
- BULTZLAFF, R. (2000): Can music be used to teach reading? *The Journal of Aesthetic Education* Fall, 34. 3. 167–178.
- CSAPÓ BENŐ (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 343–365.
- CSAPÓ BENŐ (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- CHEEK, J. M. – SMITH, L. R. (1999): Music training and mathematics achievement. *Adolescence*, 34. 759–61.
- GRANDIN, T. – PETERSON, M. – SHAW, G. L. (1998): Spatial-temporal versus language-analytic reasoning: the role of music training. *Arts Education Policy Review*, 99. 11–14.
- GRAZIANO, A. B. – PETERSON, M. – SHAW, G. L. (1999): Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research*, 21(2). 139–152.
- GRUHN, W. (2006): Music learning in schools: Perspectives of a new foundation for music teaching and learning. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 5. 2
- HARGREAVES, D. J. – NORTH, A. C. (1997): *The development of musical preference across the life span*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL, March 24–28, 1997.

- HARLAND, J. – KINDER, K. – LORD, P. – SCOTT, A. – SCHAGEN, I. – HAYNES, J. – CUSWORTH, L. – WHITE, R. – PAOLA, R. (2000): *Effectiveness of arts education. Research report*. National Foundation for Educational Research.
- JANURIK MÁRTA (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zene órákon. *Magyar Pedagógia*, 4. sz.
- JÓZSA KRISZTIÁN – PAP-SZIGETI RÓBERT (2006): Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 131–153.
- JÓZSA PÉTER (1972): Egy zeneszociológiai kísérlet eredményei. In S. Nagy Katalin (szerk.): *Józsa Péter emlékkönyv*. Magyar Szociológiai Társaság Művészetszociológia Szakosztály – Budapesti Műszaki Egyetem Szociológia Tanszék, Budapest, 1995.
- LAMB, S. J. – GREGORY, A. H. (1993): The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 1. sz. 19–27.
- LACZÓ, Z. (1987): The first measurement of the effectiveness of the Kodály concept in Hungary using the Seashore test. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 91. 87–96.
- NISBET, S. (1991): Mathematics and music. *The Australian Mathematics Teacher*, 47. 4–8.
- OLÁH ATTILA (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 15–27.
- OLÁH ATTILA (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- PAPP KATALIN – JÓZSA KRISZTIÁN (2000): Legkevesbé a fizikát szeretik a diákok? *Fizikai Szemle*, 2. sz. 61–67.
- RAUSCHER, F. H. – ZUPAN, M. A. (2000): Classroom keyboard instructions improve kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15. 215–228.
- RAUSCHER, F. H. – SHAW, G. L. – LEVIN, L. J. – WRIGHT, E. L. – DENNIS, W. R. – NEWCOMB, R. L. (1997): Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, 19. 2–8.
- SCHELLENBERG, E. G. (2004): Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15. 511–514.
- SCHELLENBERG, E. G. (2006A): Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98. 2. 457–468.
- SCHELLENBERG, E. G. (2006B): *Exposure to music: The truth about the consequences*. In McPherson, G. E. (ed.): *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*. Oxford University Press, Oxford, 111–134.
- STROUT, A. (2004): *Phonemic awareness and musical pitch discrimination: Related?* <http://cramer.myweb.uga.edu/6200/StudentSamples/PhonemicAwarenessMusicalDiscrim.pdf>
- ZSOLNAI ANIKÓ – JÓZSA KRISZTIÁN (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 4. sz. 12–20.
- ZSOLNAI ANIKÓ – JÓZSA KRISZTIÁN (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskoláskorban. In Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 227–238.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- GRAZIANO, A. B. – PETERSON, M. – SHAW, G. L.: Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research*, 1999, 21(2), 139–152.
- KOKAS KLÁRA: *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest, 1972.
- LACZÓ, Z.: The first measurement of the effectiveness of the Kodály concept in Hungary using the Seashore test. In *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 1987, 91. 87–96.
- OLÁH ATTILA: *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest, 2005.

Morva Péter

Életre szóló játék

Varga Károly játékos zenei ismeretterjesztési és pedagógiai munkássága

A hatvanas-hetvenes évek nevelésügyi értelemben intézményszegény társadalma a hetvenes évek derekától „a hagyományos, tanítással nevelő iskolát a társadalmi gyakorlat valamennyi elemét beépítő, teljességre törekvő, gyerekközösségi élet megvalósítását célul kitűző iskolára akarta felváltani”.¹ E célok megvalósításaként alakultak az iskola keretein kívül működő közművelődési szerveződések (olvasótáborok, gyerekszínjátékos és kézműves körök, kulturális klubok stb.) Az új elképzelések reformtörekvéseihez illesztve új nevelési szintként jelentek meg a médiumok, azon belül az elektronikus média. A korszak zenei ismeretterjesztő műsorainak vezetői – mint az iskolán kívüli nevelést megvalósító nevelő személyiségek – személyesen is nyújtottak és nyújtanak lehetőséget a valós interakcióra növendékeikkel. Idetartoznak a részvételükkel lebonyolított koncerttermi, magyarázó jellegű zenei ismeretterjesztés, valamint ennek játék-vetélkedő formájú megnyilvánulásai.

Bizonyára sokan vannak közöttünk olyanok, akik gyermekkorukból boldogan idézik vissza, miként találkoztak valakivel, aki kíváncsiságuk felcsigázásával egész életükre kihatott, rányitotta szemüket egy tudományra, művészetre, sportra vagy csak egy megragadó és nevelő hatású elfoglaltságra. Abban mindannyian egyetérthetünk, hogy az ilyen elszánt, a sokak által „megszállottnak” tekintett személyiségek mint „jó angyalok” egész életünkre pozitív hatást gyakorolnak, meghatározzák érdeklődési területünket. Pedagógiai sikereiket alacsony autoritás mellett vagy annak teljes hiányában érik el. Tudnak kérdezni, és mindenkihez egyéni módon közelednek. Nem várnak azonnali hatást. A célracionalitás – amelynek állandó jelenléte munkánkban ellentmond a gyermek szabadságáról vallott reformpedagógiai nézeteinknek² – árnyalása segíti a gyereket abban, hogy később eldönthesse, melyik irányba halad tovább: professzionista lesz, vagy képzett műkedvelő.

1 TRENCSÉNYI LÁSZLÓ: Az iskola funkcióiról a nevelési intézmények „történeti rendszertanában”. In Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl*. Pannon Egyetem – Pécsi Tudományegyetem, Veszprém–Pécs, 2007.

2 MIHÁLY OTTÓ: Az aszimmetrikus kapcsolatok dilemmái: célracionalitás és erkölcs a pedagógiai viszonyban. *Connecting people* – Egy konferencia dokumentumai, Új Helikon Bt., Budapest, 2008.

Amikor az idén nyolcvannégy éves Varga Károlyt első ízben kerestem meg telefonon, hogy életútjának megismerése céljából találkozhassem vele, roppant szívélyes hang üdvözölt. Pedig még nem is tudta, ki és miért keresi. Reakciója az volt, hogy mi már biztosan találkoztunk. Hogyne találkoztunk volna, hiszen zenét népszerűsítő körútjain ötvenegy év alatt évi tizennyolc-húsz ezer gyerekkel találkozott és találkozik napjainkban is. Ez idő alatt több mint 2700 versenyt bonyolított le, 7600 koncerten működött közre narrátorként. Gyerekkoromban többször láttam őt a színpadon. (Még a játék közben feltett kérdésekre is emlékszem.) Ő az a pedagógus, akit bevezetőmben leírtam. Szinte mindenki, aki ma a zenei életben eredményeket tud felmutatni, részt vett a Magyar Rádióban szervezett valamelyik műsorában, vetélkedőjén. Ismerősök üdvözlik az ország minden szegletében. De nemcsak képzett muzsikusok életére gyakorolt nagy hatást – és ez a fő –, hanem arra a sok ezer zeneszeretőre is, akik közül ma sokan lelkes látogatói a koncerttermeknek.

Írásom célja a sikeres zenei ismeretterjesztési munkásság hátterének, előzményeinek, kialakulásának, az eszközöknek, a feltételeknek és az eredményeknek a pedagógiai szempontú rendszerezése és értékelése.

ZENEI ISMERETTERJESZTÉS A MÉDIÁBAN (MR, MTV)

Előzmények és kortársak

„Elképzelésünk az volt, hogy (...) az iskolában természetszerűleg kötelezően kötött anyagot átvevő tanulók egy iskolán kívüli szervezetben a tanult vagy megismert zenei anyagot a legaktívabban élvezhessék és élhessék. Ezért hoztunk létre – pedagógusok és fiatal művészek – kísérleti gyermekklubokat a művelődési otthonokban, a Magyar Televízió vezetőinek segítségével, más jelleggel a televízióban is” – írta Varga Károly 1960-ban.³ Ennek a kezdeményezésnek köszönhetően jött létre a nemzetközileg is elismert, és alakulásakor, 1954-ben egyedi kezdeményezésnek minősülő, a ma Óbudai Társaskörnek hívott épületben általa alapított *Mozart Klub*. Tagjai között található Kocsis Zoltán, Schiff András és a Zeneakadémia mai rektora, Batta András is, aki nyolcévesen lépett be először az azóta működő klub képzeletbeli ajtaján. Ezzel párhuzamosan működött egy másik „találkozóhely”, elsősorban zeneiskolások részére, a tíz évig működött *Zenekedvelő Gyerekek Klubja*. Ez a klubműsor, később a *Csillagok*, *csillagok* sorozat, a *Vakáció Melódiában*, a *Muzsikáló Várak* és a zenei általános iskolásoknak szóló *Síppal, Dobbal, Énekszóval* műsorok adták a nyersanyagot az összesen közel 260 darab, egyórás televíziós sorozatnak. A *Zenekedvelő Gyerekek Klubjához* hasonló, felnőtteknek szóló zenei klub lett később a *Zenélő órák*, Forrai Miklós és Lukin László vezetésével. Munkája során szoros szakmai kapcsolatot tartott fent Szabó Helgával és harminchét évig Friss Gáborral, akivel közösen készítette műsorait. (Friss Gábor a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola Tanárképző Intézetének tanszékvezetője volt. A Rádió külsős munkatársaként önálló műsorokat is készített. Híres volt kvízzjátéka, amelyben

3 VARGA KÁROLY: Célunk: az ifjúmunkásokat elvezetni az értékes zene élvezéséhez. *Parlando*, 1960. 5–6. sz.

az ország hallgatóságának tett fel zenei témájú kérdéseket.) Lukin László a halála előtti utolsó tizennégy évében dolgozott folyamatosan Varga Károllyal (a *Mi is tudunk muzsikálni és A Magyar Zene Évezrede – Honfoglalás Muzsikával* című vetélkedőkben). Szintén fontos megemlíteni a Zeneakadémia zenetörténet-tanárát, Solymosi Tari Emőket, akivel közösen vezette a Kárpát-medencei Bartók- és Kodály-vetélkedőket, valamint az ún. alapjátékokban (első fordulókbán) közreműködő Magyar Kornélt, a Magyar Rádió szerkesztőjét.

Követők pedagógiában, ismeretterjesztésben

Ismeretterjesztői munkája komoly hatást gyakorolt az általános iskolai zeneoktatásra. Dobrai István szerint (aki az Oktatási Minisztériumban az alsó- és a középfokú iskolák fő-előadója volt a hatvanas évek végén) az énekóra elnevezés megváltoztatása ének-zene órára Varga Károly rádiós műsorai nyomán történt, amikor az éneklés és énekeltetés mellett felismerték a széles körű zenei ismeretterjesztés tananyagba vételének fontosságát.

A Lukin László által írt ének-zene tankönyvek kiegészítéseként született meg a *Lapozgatás az énekeskönyvben*. A műsor követte az éves tanmenetet, a szerkesztők kiválasztották a legérdekesebb tananyagrészt, majd a stúdióba invitált gyerekekkel elénekeltették azt. Ezt követően az eredeti műrészletet lejátszották. Ebből fejlődött tovább az *Ami az énekeskönyvből kimaradt*, ahol nemcsak részleteket, hanem komplett tételeket forgattak le. Az ilyen igények hosszú távú és tartós kielégítésére készült el évekkel később a mikrobarázdás hanglemezekből álló „Iskolai lemezugyűjtemény”.

A Zenekedvelő Gyerekek Klubjához hasonlóan a *Csillagok, csillagok* című népzenei sorozatot is követte egy hasonló, Vass Lajos által vezetett műsor, a *Röpülj páva*.

Varga Károly nevelői pályájának legfőbb követője Zelinka Tamás – volt hallgatója –, aki sokat átvett mestere játékvezetői ötleteiből, pedagógiai szemléletéből. Angyal Magda – szintén volt tanítványa – huszonnégy éven át vezette az Ádám Jenő Szimfonikus Zenekar zenei ismeretterjesztő koncertjeit.

A JÁTÉK

A sorozatok csoportosítása, a célközönség változása

Zenei játékaiknak három nagy csoportját különíthetjük el.

- Témához kötött, széles körű, sokszor egyénileg elmélyített zenei műveltséget igénylő és korlátozott számú középiskolás, illetve egyetemista részvételével lebonyolított zenei műveltségi versenyek, amelyeket egyéni vetélkedőként is lehet rendezni 5-8 részvevővel vagy csapatversenyként 3-5 csapattal.
- Zenei vetélkedők, amelyek az általános és a középiskolák 6-6 fős csapatai között zajlanak. A téma itt is adott, viszont az iskolai tananyag tanári segítséggel kibővített ismeretanyagára épül.

- *Zenei játékok*, amelyek további két részre oszthatók: a művészeti, a zenei, az általános és a középiskoláknak szánt ún. „tudósjáték”-ra (Varga Károly megnevezése szerint). Ilyen a *Hungaroton-Hang-Játék* és a szó szerint értendő „zenei játékok” (*Mi is tudunk muzsikálni*), amelyekre – mivel nem szükséges hozzájuk komolyabb előképzettség – a gyerekek élményszerzés céljából, kíváncsiságból mennek el.

Ez utóbbi játék több elképzelés és két korábban már sikeres sorozat variációjaként, azok összefonódásából alakult ki. A 2001-ben elindított *A Magyar Zene Évezrede – Honfoglalás Muzsikával* című vetélkedő elsősorban „tudósjátéknak” minősül speciálisan felkészült résztvevőkkel, a Kárpát-medence egész területéről érkeztek jelentkezők. A vetélkedőt 93 magyarországi és 10 határon túli településen rendezték meg. Alapvetően nagyobb települések iskoláinak hirdették, a kisebb községek, falvak diákjaihoz így nem jutott el. Ezért a *Mi is tudunk muzsikálni* országos szintű, mindenki számára nyitott és elérhető játék lett. A nyitottságra szolgált példaként az ötven évvel korábban elindított, korlátozás nélkül látogatható és mintegy két évig kéthetente a Rádió 6-os stúdiójából közvetített *Zenesarok*, amely 14–21 év közötti fiatalokhoz szóló „találkozás a zenével” volt (Varga Károly kifejezése). Ebben fejtörőkérdésekkel fordult Varga a stúdióba látogatókhoz. A meghívott, a műsorban fel is lépő világhíró művészeknek és gyermek előadóknak gyerekriporterek tettek fel őket leginkább érdeklő kérdéseket. Fontos volt, hogy gyerekek szerepeltek kortársaiknak szóló műsorban, így azok első kézből, rendszeresen értesülhettek mások hazai és nemzetközi sikereiről. Ráadásul olyanoktól, akik ugyancsak a korosztályukhoz tartoztak, így teret kapott az egészséges motiváció. Más célú, de ebből is tapasztalatot merítő művész-népszerűsítő műsorok voltak a *Kíváncsiskodók* és a *Zenés találkozók*.

Különleges helyet foglal el Varga Károly ismeretterjesztési életművében a *Muzsikáló várak* című televíziós sorozat. Vezértémaként a magyarországi várakhoz fűződő zenetörténeti vonatkozásokat ismertette a forgatókönyv, illetve a film. A játékoság itt is alapvető: Sárospatakon az összekötő szövegeket Varga a vár árkaos erkélyén állva, korhű jelmezben, parókával a fején mondta el, miközben Béres Ferenc népdalénekes (aki maga is pataki diák volt annak idején) pataki históriás énekeket énekelt. Felismerhető a J. Dewey-féle reformpedagógiai hatás a történelmi tények, a zeneiség és a művészettörténet egymáshoz rendelésében.

Nevelési eszközök

A *Gyerekek operabérlete* sorozat tizenhárom évadán keresztül volt konferanszié, a cselekmény elmesélője, a felcsigázás nehéz feladatának felvállalója. Az előadás előtt játékkal igyekezett a sok száz tagú gyereksereg érdeklődését megragadni. Fegyelmezni egyáltalán nem kellett, és az eredmény nem váratott magára sokat. Amikor már tűkön ülve figyelt mindenki, lehetőség nyílt végre a hangszereket is megszólaltatni, bemutatni rajtuk egyenként a témákat, egyéni arculattal, sok esetben mondhatni antropomorfizálva ezáltal a felhangzó zenei anyagokat. Ez is tükrözi az érthetőség hangsúlyozását, az ijesztően ható elvontságérzés

elkerülésének vágyát, melynek sikertelensége esetén a gyerek nemhogy nem tér haza építő hatású élménnyel, hanem inkább örökre elkerül minden klasszikus zenét szolgáltató létesítményt a jövőben. A témák bemutatása után Varga Károly mintegy tíz percben mesészerűen elmondta az opera cselekményét, majd az így „többcsatornásra” megnyílt gyermekfigyelem és a felcsigázott, befogadni már képes elmék számára elkezdődhetett az előadás.

Egyik napjainkban is sikeresen futó kezdeményezés a *Mi is tudunk muzsikálni* mellett a 2002 óta újra és újra megrendezett *Hungaroton-Hang-Játék*. (A siker tükre, hogy indulásakor a várt 10–15 zeneiskola helyett mindjárt 42 iskola rendezett házi alapjátékot, és ez a szám azóta is folyamatosan növekszik. A 2008/2009-es tanévben már 58 intézmény, nagyrészt zeneiskola, gimnázium és általános iskola nevezett be.)

A zárójáték felépítésében fontos volt, hogy ne a lexikális tudás számonkérése legyen a fő értékelési szempont. Emiatt a jelentkezőknek díjtalanul elküldött írásos és hallható felkészülési mellékletek összeállításakor azzal a kéréssel fordult Varga Károly Magyar Kornélhoz, hogy jól felismerhető, tapasztalatok alapján a leginkább népszerű, könnyen megjegyezhető részleteket kutasson fel. Így elérték, hogy akik addig zenével alig találkoztak, a lemezeket saját örömeikre is hallgatják, ezzel sarkallván magukat további ismeretek megszerzésére. A kiindulás hasonlít Csillagné Gál Judit elképzeléseihez, aki szerint a gyerekeknek feltett „miért tetszik?” kérdésre kapott válaszok mérlegelése lehetőséget ad egy olyan újszerű, izlésnevelő és fejlesztő pedagógia művelésére, amely individuális módon követi a gyerek lelki reakcióit. „Jól bemérhető módon” megcélozza a gyereket, és a leginkább motiváló, neki leginkább tetsző zenei anyaggal felrázza érdektelenségéből vagy inkább nem túl mély érdeklődéséből.⁴

A játék sikerének okaként megnevezhető a résztvevők kitekintési lehetősége a sokszor egyoldalú hangszeres képzés mellől, valamint az interdiszciplinaritás is, mivel történelmi, természettudományi, művészettörténeti párhuzamokat vonhatnak. Mindezek kifejtése nyomon követhető Varga Károly rádiós-televíziós pályafutásában. Erre vonatkozó elgondolásai már megvalósultak a *Történelem és Zene*, *Irodalom és zene* címet viselő vetélkedőin is.

A játékok további alapmotívuma a kortárs magyar komolyzene népszerűsítése. Ennek elismeréseként 2007-ben Artisjus díjjal tüntették ki.

Játékvariációk, fejlődéstörténetük

Speciális vetélkedők is születtek valamely alapjátékból kiindulva. A Bécsi klasszikusok Magyarországon előzményei például – kronológiai sorrendben – a *Korok Zenéje*, *Zenés Földrajz*, *Zenés Utazások*, *Muzsikáló városok*, *Muzsikáló Házak* című műsorok. (A *Muzsikáló Házakban* mutatta be Haydn szülőházát és a fertődi kastélyt, Mozart szülőházát, Bécsben Beethoven és Mozart lakóhelyeit). A három gimnázium részvételével megrendezett vetélkedő három zeneszerző életművéhez köthető, akik közül egy itt élt, egy gyakori látogató volt csupán, míg egynek csak a zenéje jutott el Magyarországra. A játék olyan lelkes pedagógusokat

4 TRENCSENYI LÁSZLÓ: A hiányzó láncszem. *Kútbanézók XIV. Academia Ludi et Artis*, Budapest, 2008, 94–96.

mozgatott meg, mint Salczer Géza tatabányai tanárt, aki elvitte diákjait Salzburgba is, hogy személyesen, élményeket gyűjtve készülhessenek fel a játéokra. Szép példa ez a tapasztalattal megszerezhető tudás, kompetenciák felértékelődésére.

Ugyancsak ilyen variáció a reneszánsztól a 20. századig terjedő zenetörténeti időszak ritmikai összefüggéseit feltáró *Ritmusok harca*, amelyhez a *Zene ütőhangszereken*, ezen belül is a „Reneszánsz ütőhangszerei” című rész adott inspirációt.

Érzelmi, hangulati kapcsolat is felfedezhető az egyes játékok kialakulásában: a megelőző játékok szórakoztató, vidám pillanatainak hatására született a *Tréfa, móka, muzsika*.

Pályatörténetének egyedi része a *Játsszunk zenét!* rádiós vetélkedő, mivel ez volt az alapja a később tíz kötetre tervezett, de a szerzőtársak tartós külföldi tartózkodásai miatt csak két kötetig eljutó könyvsorozatnak. Az elkészült Kodály – Bartók – Szabó Ferenc – Szőnyi Erzsébet tematikájú két kötetten kívül terveztek többek között opera témájú (Zeneszínpad), tánc-történeti (Táncról táncra), magyar zenetörténeti és Európa országait számba vevő köteteket is. A kötetek játéakai akár hatéves kortól játszhatók, találhatók itt dobókockás társasjátékok, kártyajátékok, rajzfeladatok, nyolc-tíz évesek tudását próbára tevő kereszt-, kép- és betűrejtvények, valamint az idősebbeknek szánt tudáspróbák s zenei készségfejlesztő játékok minden korcsoportnak.

Játékelemek és metodika

Nevelőmunkája során Varga Károly számos módszert talált ki és alkalmaz is a foglalkozásain. A pécsi Mátyás Király úti Ének-Zenei Általános Iskola átvette és rendszeresen használja a „labdaiskola” ötletét. Felismerték a helyes ritmustartás és a szabad, ciklikus mozgások közötti közvetlen összefüggést, ráadásul mindezek gyakorlásának lehetőségét játékos, kötetlenebb keretek között. Az ötlet megjelenik a *Játsszunk zenét!* könyvsorozat második kötetében is.⁵

A „karmesterverseny” során a csapatok egy-egy tagja négyszólamú kánont vezényel.

Hangszereket utánzó pantomimjáték a „kézzel-lábbal hangszerparádé”, ahol az egyik csapattag mímélése után kell felismerni a többieknek, hogy milyen hangszerezen való játékot utánoz a tanuló.

A „dalnokverseny”-re minden csapat nevez egy dalnokot, akinek szép az énekhangja, és van interpretációs készsége.

A „ritmusjátékok konyhaeszközökön” cím önmagáért beszél. Összevethető Öveges József televíziós műsoraival a koherens elképzelés alapján, ahol ugyancsak filléres háztartási eszközök segítségével lehetett kísérleteket végezni. Az elképzelés drámapedagógiai változata felbukkan a *Játsszunk zenét!* első kötetében (a „fakanálbábszínház” formájában, amellyel eljátszható Bartóktól A *fából faragott királyfi* cselekménye).⁶

5 FRISS GÁBOR – SZABÓ HELGA – VARGA KÁROLY: *Játsszunk zenét! II.* Zeneműkiadó, Budapest, 1969, 78–82.

6 FRISS GÁBOR – SZABÓ HELGA – VARGA KÁROLY: *Játsszunk zenét! I.* Zeneműkiadó, Budapest, 1969, 79–80.

A játék értékelési rendszere

A játékok lebonyolítása során mindig ügyel, hogy a közös, nevelő hatású együttlét ne hogy egymás ellen forduló vetélkedéssé, versengéssé váljon, és a versenyszerűség inkább a részt vevő növendékek önmotivációjára hasson, önértékelésüket racionalizálja. Az értékelési rendszer működésének feltétele a sikerorientáltság, a jutalmazásra építés. Olyan diákok is részt vesznek benne, akiknek nincsenek széles körű zenei ismereteik, hovatovább hangszeren sem játszanak, de éppúgy esélyt kell kapniuk a sikerélményre, mint képzetesebb társaiknak. Ez a koncepció abból a felismerésből is ered, amelyre már Gát József is felhívta a figyelmet az iskolai zenei nevelést bíráló írásában ötven évvel ezelőtt: „Magyarországon ma nem előadókban, hanem elsősorban közönségben van hiány... A zeneoktatás neveljen zenei közönséget, és ugyanakkor segítse elő a közösségbe való beilleszkedést azzal, hogy a növendék egyéniségét harmonikusabbá, rendezettebbé teszi.”⁷ Varga Károly csoportos zenei játékaik ez utóbbi kíváncságnak is megfelelnek. Fiatal pedagógusként az iskolán kívüli nevelés fontosságát hangsúlyozva így vélekedik egy évvel később: „a kedves hangulatú (ő és pedagógustársai szervezésében bonyolított – M. P. megj.), sok újat, szépet adó közös összejövetelekre a zenét tanuló gyerekek magukkal hozzák a zenét nem tanuló társaikat is. Itt olyan közösségbe vonják őket, amely igényli majd felnőttkorukban is a zenét, s amely látogatója lesz majd a hangversenyeknek.”⁸

Így a fenti kritériumoknak eleget tevő értékelési rendszer fokozatai: bronz, ezüst, arany, arany cum laude, arany summa cum laude. Az, hogy valaki nem summa cum laude arany minősítést kapott, nem jelent kudarcot, hiszen az „arany (cum laude nélkül) is szépen fénylik”.

A műsorvezető-pedagógus személyisége, a szükséges képességek

Tizenkilenc évnyi főiskolai oktatói pályáján mindvégig a szélsőségesen monolitikus didaktikai szemlélet, az egyeduralkodóan normatív funkciójú oktatás ellen volt. Gyakorlati tanítás tárgyából szervezett kollokviumain az összehívott hallgatók közti beszélgetés, vita kialakítása volt a célja. Bár így a vizsgák számos alkalommal jelentősen meghosszabbodtak, Varga Károly kiiktatta a résztvevőket terhelő vizsgadrukkot.

A játékok során kidolgozta a szuggesztivitás eléréséhez szükséges eszközöket is. Ezekből leginkább a mindenkori, megingathatatlan felkészültségen kívül a nyelvhasználatot, az anekdotakincset és az improvizációs készséget emeli ki. Az előbbi a közérthetőséget, a második a szórakoztatást, míg az utolsó az eredeti elképzelésektől való (az igények helyes felmérése utáni) elkanyarodás képességét szolgálja, mivel a vetélkedők és a játékok célja a szórakozva tanulást és elsősorban az empirikus funkciókat tartja szem előtt a nevelésben.

7 GÁT JÓZSEF: Zeneoktatásunk kérdéseiről. *Parlando*, 1959. 3. sz.

8 VARGA KÁROLY: Célunk: az ifjúmunkásokat elvezetni az értékes zene élvezéséhez. *Parlando*, 1960. 5–6. sz.

A normatív és az empirikus viszony változása mutatható ki a játékba ágyazott ismeretterjesztési formák között: a „tudósjátéknak” minősített Bécsi klasszikusok Magyarországotól a mindenki számára nyitott *Mi is tudunk muzsikálni* át a *Gyerekek operabérletéig*.

Az utánpótlás kérdése (kezdeményezések és a nehézségek)

A Jeunesses Musicales International Magyarországi Szervezete ún. zenei „animátorokat”, műsorvezetői, riporterri képességekkel rendelkező fiatalokat „képzett” muzsikusból, egyetemistákból, akik később fontos szerepet vállaltak a középiskolásoknak szervezett koncerttermi ismeretterjesztésben. Hasonló céllal Erkel Tibor, a Zeneakadémia oktatója (abban az időben a Rádió zenei főosztályvezetőjeként) Varga Károly és Czigány György közreműködésével riporteriskolát szeretett volna alapítani. Sajnos ez a kezdeményezés a gondolat szintjén maradt, nem valósult meg. Ma nagyon kevesen választják az ismeretterjesztés ilyen módját. Varga Károly ennek magyarázatát abban látja, hogy ritkán adódik a készségeknek és a szándékoknak olyan egysége, amely a sikeres zenei műsorvezetővé válás feltétele. A végtelen, néha lovagi romantikát idéző elkötelezettség mellett vagy a szakmai és pedagógiai felkészültség, vagy a bátorság, vagy a megnyerő színpadi megjelenés, vagy éppen az egyszisztenciális motiváltság sokszor kényszerű elfojtásának ereje hiányzik a jelentkezőkből.

A játéksorozatok civil, illetve szakmai támogatói háttere

Csaknem harmincöt éven át a Magyar Rádió vállalta a költségeket és a szervezést. Ezt a feladatkört később a Magyar Zenei Tanács és a Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége vette át, ehhez viszont már társadalmi támogatáskiegészítés is szükségessé vált. A terhek csökkentéséből az NKA, a Fővárosi Közgyűlés Kulturális Bizottsága, a Megyei és Városi közgyűlések kulturális bizottságai, a helyszínek önkormányzatai, valamint a helyi takarékszövetkezetek is kivették részüket. Ezek ellenére az utóbbi húsz évben Varga Károly egyre többször átvállalja a szakmai háttér megteremtésén túl a teljes szervezést is (oklevelek készítése, zsűriszervezés), sőt némely esetben ezek költségeit is ő fedezi.

A sok évtizedes állandó országjárás eredményeként személyes jó barátként üdvözlük, ahová csak eljut, így civilek, pedagógusok egyaránt megkeresik azzal, hogy hol és milyen formában támogathatják a programok megvalósítását. A játékok indulásakor a népművelési, népnevelési felfogás gazdag táptalajnak bizonyult kezdeményezéseihez. Ezek népszerűsítése szempontjából a mai napig roppant fontos az Oktatási és Kulturális Minisztérium védnöksége.

A *Hungaroton-Hang-Játéknak* komoly társadalomszervező hatása is van, erre találunk példát a játékok körüli szerepvállalásokban. A Hungaroton mellett – bár ma már van pályázati lehetőség a jelentkezők részére az önkormányzati támogatás fokozatos visszaszorulása miatt – a szülők számos alkalommal maguk biztosítják a megrendezés gördülékenységéhez szükséges feltételeket.

Varga Károlynak a Zenekedvelő Gyerekek Klubjában megvalósuló közösségsszervező szerepét és szellemi hatását 2005-ben Óbuda Kultúrájáért díjjal jutalmazták.

Pedagógiai visszhang: továbbképzések, előadások

Pedagógusoknak, karvezetőknek és a népművészet iránt érdeklődőknek a Veszprém Megyei Közművelődési Intézet által 2006-ban szervezett IV. Kodály Népművészeti Szaktáborban előadást tartott „Zenei játékok kis és nagy gyermekeknek.” címmel, illetve játékot szervezett a Bartók évfordulóhoz kötve. Ezt követően a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége szakmai továbbképzési programsorozata keretében felkérte Varga Károlyt 2007 márciusában a *Mi is tudunk muzsikálni* játék bemutatására és ezzel kapcsolatos előadás megtartására Felsőszelín, amelyet az 1–4. osztályban oktató pedagógusok előtt rendeztek meg a játékban szereplő gyerekek közreműködésével.

A Mozart Klub találkozóin huszonöt éven át részt vett a japán Fijita Pedagógusképző Intézet mintegy negyven pedagógusa továbbképzés és tapasztalatszerzés céljából. Iskolai óralátogatásokat tettek, és rendszeres látogatói voltak a kecskeméti Kodály Intézetnek is. Ezenkívül nagy érdeklődést tanúsítottak az Óbudai Társaskörben működő, ugyancsak Varga Károly által alapított és vezetett *Baby Klub* iránt. (A klub ma is működik, a Zenekedvelő Gyerekek Klubjának kisgyermektagozata.)

Az idei VII. Kodály Szaktábor keretében a „Témacentrikus órák és fonálra függesztett tartozékok” címmel fog előadást tartani. Egy egyszerű, kisgyermek által is reprodukálható zenei motívumhoz vagy részlethez kötött, improvizatív óravezetési formát vázol majd fel, ahol rétegszerűen, egymásra épülő ismeretanyagként tanítja a növendéknek a zenei gondolkodást, kezdve az alapvető zenei elemektől (alapritmusok, hangközök) a fogalmakon át (hangszerek, előadói eszközök) a bonyolultabb zenei interpretálás megértetéséig (költői képek, szubjektív jelentéstartalom). Ez a felfogás lehetőséget ad arra is a nevelőnek, hogy fejlődés-lélektani szempontok alapján meghatározza, milyen „hosszúságú” vonalat követ óravezetésében, melyik fejlődési szakaszt választja kiindulópontként, és meddig viszi így előre a gondolatok kibontását, a zeneiség magyarázatát.

Egész pályafutása során Varga Károly legfontosabb célkitűzése, hogy érdekeltté tegye a gyereket a zenei elmélyülésben e folyamat megismertetésével és a zenei gondolkodás elsajátíttatásával. A kalandosság, a játék, a rávezetések és a széles körű utalások sora mind ezt szolgálja.

Kis Jenőné Kenesei Éva

Zenéről a felsőfokú tanítóképzés kezdetének 50. évfordulóján

A tanítóképzés történetében a felsőfokú képzés 1959-es elindulása egy folyamat meghatározó lépése volt, amely minden területen éreztette hatását. A zenei képzésben is különböző időszakokat térképezhetünk fel, amelyek a képzés teljes szerkezeti változásaival jártak. A szakma azonban igyekezett mindig kivívni az ének-zene megillető helyét, amelyért időről időre meg kellett küzdenie. Elmondható, hogy a képzés sohasem tévesztette szem elől a zenei nevelés kodályi koncepcióját. A tanítói hivatásra való felkészítésben a képzés kimeneti követelményei és az oktatási tevékenység mellett a hallgatói véleményekre is építhetünk.

A ZENE SZEREPE

Az oktatás minden szintjén sok problémát vet fel az általános és a szakmai műveltség-tartalmak helyes aránya. A felsőfokú képzés során már egyértelműen a szakmai tárgyakra helyeződik a hangsúly. Vannak azonban a műveltségnek olyan szférái, amelyek segítik az emberibb életet a technika csodáinak világában, amelyek erkölcsnemesítő, személyiséget kiteljesítő feladatot látnak el, és ezek a művészetek. Minden embernek szüksége van a művészetekre. Vannak, akiknek élethivatásuk is egy művészeti ág művelése. Annyira ott-honosnak kell lenniük e területen, hogy másokkal is meg tudják szeretetni a művészetet. A tanító munkájában is fontos, hogy a kezdet kezdetétől bevezesse a gyerekeket a művészetek szépségeibe, élvezésébe. Ha mindjárt az első osztálytól így neveli tanulóit, csak akkor várható el, hogy később is szükségét érezzék a művészetek befogadásának, és az alkotások megismerése maradandó élményük legyen.

A művészetek erkölcsi nevelőereje is bizonyított. Párhuzamosság, sőt egyezés mutatható ki az erkölcsi és művészeti nevelés között. Mindkettőnek alapja a céltudatos erőfeszítésre nevelés. Nincs nélkülük társadalom. Mindkét téren igen jelentős szerepe van az önnevelésnek is. E gondolatokkal a zene s természetesen az igényes zene fontosságát szerettem volna igazolni az emberek életében, hogy az nemcsak önmagáért fontos. „A zenének nem magáért a zenéért, hanem a legteljesebb ember kialakításáért kell fontos helyet biztosítani nevelési rendszerünkben.” (KROÓ 1972, 41., 102.)

A Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendelete megszüntette a középfokú képzést, és az érettségire épülő, hároméves tanítóképző intézetek felállítását rendelte el. Ennek alapján kezdődött meg 1959 őszén a korszakváltást jelentő, új

típusú képzés. Azonban a képzési kapacitás indokolatlan leszűkítésén túl a kellő előkészítés, a szakmai feltételek és tapasztalatok hiánya, a magyar közoktatás és a tanítóképzés – irányítási és szemléleti okokra is visszavezethető – eltávolodása egymástól, majd az ismert demográfiai változások nyomán évtizedekre prolongált „képesítés nélküliség” az új utakat kereső magyar tanítóképzés súlyos teherterele volt. Tovább súlyosbította a helyzetet az első időszak tantervi maximalizmusa és a képzésben is érvényesülő merev dogmatizmus. Az uniformizált tanítóképzés megújulása a hatvanas évek második és a hetvenes évek első felében kezdődött el. A főiskolai rang az évtized derekán mintegy előlegezett bizalom volt a sokszínű megújulási folyamat iránt. A főiskolai szintű hároméves tanítóképzést az 1974. évi 13. sz. törvényerejű rendelet [1045/1974. (VIII. 31.) MM] hívta életre. A korábbi központi tantervek után ekkor jelent meg először az ún. kerettanterv, amely központi előírásokat, irányelveket tartalmazott, de már némi teret engedett az intézményi autonómiának. Megjelenhettek az intézményi – tulajdonképpen helyi – tantervek, és egyre határozottabban követték a változó társadalmi és szakmai igényeket.

A kilencvenes években a pedagógusképzés szakterületei közül elsőként dolgozták és adták ki a tanító szak képesítési követelményeit [158/1994. (XI. 17.) korm. rendelet]. A főiskolai szintű tanítói szakképzés négy évre nőtt (HUNYADYNÉ 2000, 89–100.). Ez a képzési idő jellemzi a tartalmi átalakulás mellett a képzést napjainkban is. Az ún. bolognai folyamat alapján 2006 szeptemberétől felmenő rendszerben indult a lineáris, többlépcsős szerkezetű, továbbra is négyéves tanító alapszak. A felsőoktatás integrációjának is részeseivé váltak 2000-ben az intézmények, a különféle főiskolák és regionális egyetemek karaiként, tagozataiként működnek tovább. A több mint két évszázados múltra visszatekintő tanítóképzés e sajátos rendszere 2002 szeptemberében Magyar Örökség Díjat kapott.

A tanítóképzés időbeli kiterjesztésének és szintemelésének fontos hozadéka a képzés tartalmi gazdagodása. Nem tűnhet utópiának a tanítóképzés 21. századi perspektívájaként magunk elé képzelni az egyetemi szintű képzés megvalósulását (alap- és mesterképzés egymásra épülésével vagy osztatlan képzésben). Ez a jövőkép az eddigi történet logikus és szerves folytatása. Mindezt rendkívül kedvezőtlen demográfiai és nehezen kiszámítható gazdasági viszonyok között éljük át (KELEMEN 2007, 33–43.).

Ez a gondolat nem először merül fel a neveléstörténet során. Karácsony Sándor 1939-ben megjelent *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja* című munkájában ír arról, hogy a több évszázados elmaradás megoldását csak az egyetemi végzettségű tanítókkal látja megvalósíthatónak (KONTRA 1991, 95.).

Kodály 1962-ben egy kis számadást készít, amelyben a tanítók a zenei nevelés rendszerének „alapvető és döntő láncszemeként” szerepelnek, akiknek azonban a szaktudásszintje sürgetően emelésre szorul. Ezekben a gondolatokban eljut addig is, hogy egyetemi szintűre kell emelni a tanítóképzést. „A zenei nevelés rendszerében alapvető és döntő láncszem a tanító. Ha a tanító képzett zenész és hivatását szereti, jól megy a munka, a gyermekek szépen énekelnek, szívesen látogatják az órákat, és ami a legfontosabb: ránevelődnek a zene szeretetére. (...) már 1945-ben kimondtuk a Köznevelési Tanácsban, hogy a tanítók egyetemi

végzettsége kívánatos. Persze kellő előkészítés után. (...) Nos, a mai érettségizettek – kevés kivétellel – a zenei ABC-n kénytelenek kezdeni a felsőfokú tanítóképzőt (eredetileg Tanítói Akadémia lett volna a neve).” (KODÁLY 1989, 101., 106–107.)

Napjainkban is átalakul a képzés, de az új bolognai rendszerben sem valósul meg a tanítók mesterszintű (MA/MSc) képzése. Még várnunk kell arra, hogy más szakmákhoz hasonlóan egységes szintű képesítést kapjanak a pedagógusok. „Tegyük fel egy kérdést egy más szakmára vonatkoztatva: Elképzelhető-e az orvosképzésben, hogy a jövődő páciensek életkora alapján különböző szintű képesítést kapjanak az orvosok? A válasz egyértelmű, hogy nem. A nyugat-európai országok egy része a már meghozott intézkedéseivel, pedagógusképzési reformjával, az egyetemi képzésbe integrálásával megadta a választ.” (KOC SIS–ZSOLNAI 1997, 35.)

Az alapszakban bekövetkező változtatás újabb sajátossága, hogy a pedagógiai (MA/MSc) mesterképzésre is fel kell készíteni a szakra járó hallgatókat. Ennek megfelelően olyan tartalmak is beépültek a képzésbe, amelyek a pedagógia alapszak ismeretkörei. A jelen szabályozás alapján e területen számítják be alapképzésüket, és további 90 kreditese képzésben végezhetnek majd el a hallgatók a pedagógia mesterszakot, a legjobbak pedig a PhD-képzés után tudományos fokozatot is szerezhetnek.

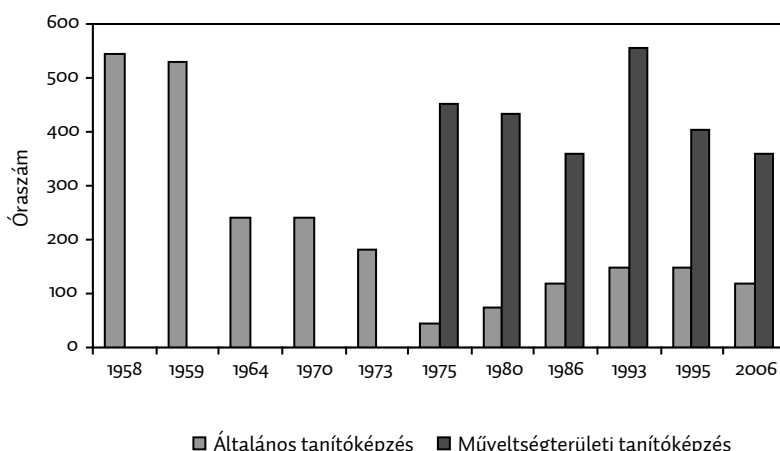
VÁLTOZÁSOK A ZENEI KÉPZÉSBEN

A tanítók felsőfokú képzésében az 1975-ös tanterv hozta az óraszámbeli mélypontot, amikor az ének-zene alkalmassági vizsga egyidejű eltörlésével szinte meddő próbálkozásnak tűnt a hallgatók felkészítése az alsó tagozatos ének-zenei nevelőmunkára. Akkor azt gondolták az oktatáspolitikával foglalkozó szakemberek, hogy csak az ének-zene szakkollégiumot végzett pedagógusok tanítanak majd az alsó tagozatban ének-zenét. A gyakorlatban nem így történt. Találkozhattunk az iskolában ének-zenét tanítókkal, akik szakkollégiumot nem végeztek. Máskor pedig ének-zene tanárként számítottak végzett szakkollégistáink munkájára a felső tagozaton, s némely esetben a középiskolai zenei nevelésben. Ebben a sokszínű foglalkoztatási világban nem kis szerepük volt az éppen adódó pedagógusi álláslehetőségeknek is. Azon kompetenciákra kevesebb figyelmet fordítottak az iskolák, amelyekre a képzés során felkészítettük hallgatóinkat. A képzés különbségéből adódó óriási eltéréseket tapasztaltunk a minden hallgató zenei felkészítésének kétségbevonásától (általános tanítóképzés = ÁTK) a zenei szakkollégium nagyon komoly felkészítő munkájának elismeréséig (szakkollégiumi/műveltségterületi képzés = MTK).

Ezen a ponton kell szólnunk a mindenki számára kötelező zenei alkalmassági meghallgatásról. Tíz évig nem volt alkalmassági vizsga a képzésben. Az 1975. évi alkalmassági vizsgák eltörlését a tanítóhiánnyal, a képesítés nélkül dolgozók nagy számával, a demográfiai hullám tetőzésével indokolták. E problémák gyors megoldását abban látták az oktatáspolitikusok, ha a beiskolázás során eltörlik az alkalmassági meghallgatásokat. Az 1986/87-es tanévig kellett várni, hogy több mint 10 év után ismét visszaállítsák a mindenre kötelező alkalmasságit. Természetesen az ének-zene szakkollégiumi képzésben addig is csak azok a hallgatók

vehettek részt, akik a felvettek körében ezt a területet választották, és alkalmasak voltak a képzésre. A következő időszakban megfigyelhető, hogy az általános és a szakkollégiumi/műveltségterületi tanítóképzés során közeledtek egymáshoz az óraszámok. A minden hallgatóra érvényes óraszám emelkedett, a speciális képzés órászáma viszont alacsonyabb lett, kivéve az intézményünkben kísérleti jelleggel, mindössze két évfolyammal, először 1993-ban elindított képzést (1. ábra).

1. ÁBRA: Az ének-zenei órák száma a tanítók képzésében a teljes képzés időtartama alatt



A speciális ének-zene képzésre járó hallgatók zenei felkészítésükben együttesen teljesítik az általános és a szakkollégiumi, későbbiekben műveltségterületi képzést. Az 1. táblázat híven tükrözi az összes tanóra félezer körül ingadozó számát, kivéve kísérleti képzésünket. Ekkor ugyanis az tünt országosan ésszerű elképzelésnek, hogy a készségtárgyi műveltségterületek

megfelelő órászámmal, felkészítéssel jó alapot nyújtanak azonos szakon a másod-diplomás tanárképzésben folytatandó tanulmányokhoz. Erre több tanárképző saját intézményében modellként is szolgált a nappali tagozaton „szakpáros” képzéseivel. Az országos igények alapján külön intézményi szerződésekkel mód nyílt a diploma utáni közös képzésekre. Ennek megfelelően dolgoztunk együtt több mint tíz évig – 1995-től 2008-ig – a szombathelyi főiskolával ének-zene szakos tanárok levelező tagozatos képzésében.

1. TÁBLÁZAT: Az ének-zenét választó hallgatók teljes órászáma a képzésben

Év	Órászámok		
	ÁTK	MTK	Összesen
1975	45	450	495
1980	75	435	510
1986	120	360	480
1993	150	555	705
1995	150	405	555
2006	120	360	480

Az óraszámokról szólva meg kell említenünk a 157/1994. (XI. 17.) korm. rendeletet, amely elfogadta a tanító szak ún. képesítési követelményeit, és egyúttal elrendelte, hogy az 1995/96-os tanévben az új rend szerint induljon a négyéves, 3200 tanórás képzés. Ezt megelőzően két évfolyammal a Kaposvári Tanítóképző Főiskolán az 1993/94-es tanévben három csoportban, illetve három műveltségterületen (ének-zene, testnevelés és vizuális nevelés) kísérleti jelleggel, minisztériumi támogatással elindult a négyéves tanítóképzés. Ez a két évfolyam is gyakorlati tapasztalatot szolgáltatott a négyéves képzés országos bevezetéséhez. A felsőfokú tanítóképzésben tehát a négyéves képzés 1995-ös országos bevezetésig három év volt a képzési idő. A következő táblázat jól érzékelteti, hogyan változtak a zenei képzés óraszámai, illetve hogyan oszlanak meg a félévek között.

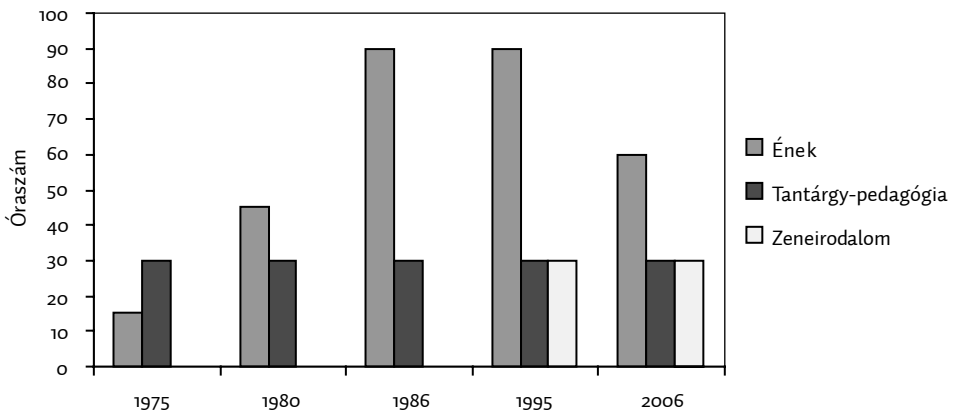
Tudom, az óraszámok változása nem egyedüli meghatározója, de fontos mutatója egy tárgy presztízsének. Az alábbi táblázat szemlélteti, hogy miként alakultak az ének-zene tárgy óraszámai a felsőfokú tanítóképzésben. Az 1958-as év óraszámja megmutatja nekünk a középfokú zenei képzés óraszámát. A 2. táblázat sorait 1975-ig Kerecsényi László, a budai képző tanára állította össze (ITTÉS 1981, 77.).

2. TÁBLÁZAT: A zenei képzés óraszámai a felsőfokú képzésben											
Év- szám	Félévek								Heti óra- szám	Hetek szá- ma	Ösz- szes óra- szám
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Összesen		
ÁLTALÁNOS KÉPZÉS											
1958	4	4	4	4	4	4	4	4	32	17	544
1959	5	5	4	4	–	–	–	–	22	15	330
1964	3	3	2	5	–	3	–	–	16	15	240
1970	3	3	2	4	2	2	–	–	16	15	240
1973	3	3	2	4	–	–	–	–	12	15	180
1975	1	–	–	2	–	–	–	–	3	15	45
1980	1	1	1	2	–	–	–	–	5	15	75
1986	2	2	2	2	–	–	–	–	8	15	120
1993	2	2	1	1	2		2		10	15	150
1995	2	2	1	3	2	–	–	–	10	15	150
2006	1	1	1	1	2	2	–	–	8	15	120
SZAKKOLLÉGIUM/MŰVELTSÉGTERÜLET											
1975	4	4	4	6	6	6	–	–	30	15	450
1980	3	4	4	6	6	6	–	–	29	15	435
1986	2	2	4	6	4	6	–	–	24	15	360
1993	–	5	5	5	5	5	6	6	37	15	555
1995	2	2	3	4	4	4	4	4	27	15	405
2006	2	2	2	2	4	4	4	4	24	15	360

A teljes óraszámok mellett érdemes megtekinteni az egyes félévek óraszámbeli változásait. Alapvetően az az elv érvényesült, hogy lehetőség szerint minél több félévben, akár a képzés teljes ideje alatt foglalkozni kell a hallgatók zenei képzésével. Ez utóbbi legtöbbször négy félévig tart. A szakkollégiumban, ill. a műveltségterületen a képzés teljes ideje alatt, minden félévben foglalkozhatunk a hallgatók zenei képzésével.

Nézzük részletesebben a főiskolai képzéstől, azaz 1975-től a zenei tanulmányok alakulását a kaposvári általános tanítóképzésben! Tulajdonképpen van egy konstans tantárgy, a tantárgy-pedagógia, amelynek időkerete nem változott. Alapvető tartalmát pedig meghatározza a Kodály-koncepció általános iskolai alkalmazása. Természetesen a közoktatással való kölcsönhatása teljes mértékben érvényesül a tárgyban. A felsőoktatás megtermékenyíti a közoktatást, a közoktatás kihívásaira a felsőoktatás válaszol. Gondoljunk csak a tantervi változásokra, a Nemzeti alaptantervre, a kerettantervre, a helyi tantervekre, illetve a képzés tanterveire. Az ének-zene óraszámában óriási a szélső értékek közti különbség, amely tartalmi vonatkozásban is eltéréseket mutat, a csupán közös társas énekléstől a nagyon komoly egyéni megnyilvánulásokig, az egyszerű zenei anyagtól a nehéz, többszólamú művekig, a csak énekes anyagtól a hangszeres anyagokig. Az utóbbi tíz évben pedig már külön időkeretben jelenik meg a zeneirodalommal való foglalkozás, a zeneműismeret, illetve a zenetörténet tanulókkal való feldolgozásának komplex megközelítése (2. ábra).

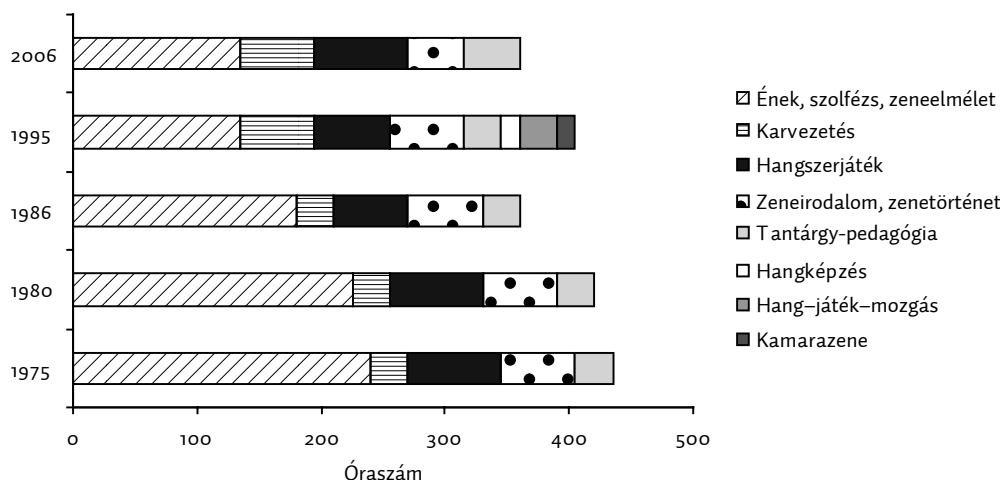
2. ÁBRA: Az általános képzés tantárgyai



1975-től kezdve az ének-zene szakkollégiumi hallgatók viszont további 450 tanóránban a szakmai kiválasztás után komoly zenei képzésben részesültek. Az óraszám felében magas szintű énekes képzést kaptak; hangképzés, dalanyag, az egyszólamúság mellett többszólamúság, zeneelméleti ismeretek, hangközök, hangzatok, formatan egyaránt szerepelt a tanulmányokban. Az óraszám másik felében külön tantárgyanként tantárgy-pedagógiát, karvezetést, hangszerjátékot (kötelező zongora), zenetörténetet tanultak a hallgatók. Minden tárgyat

illetően valamennyi zenetörténeti korszakból válogatva megismerkedtek a zeneszerzőkkel és műveikkel (3. ábra). A tantárgy-pedagógiában pedig az alsó tagozatos zenei nevelés mellett kitekintettek a felső tagozat követelményeire is.

3. ÁBRA: A szakkollégium/műveltségterület tantárgyai



A hároméves főiskolai képzésben összefoglalóan szakkollégiumnak, a négyéves képzésben műveltségterületnek nevezzük a hallgatók speciális zenei felkészítő stúdiumait. Rendhagyó módon tekintsünk napjaink változására, s abból nézzünk vissza a közelmúltra. A műveltségterületi hallgatók kiválasztása az alkalmasság mellett a hallgatói választással összhangban történik ma is és történt a múltban is. A tantárgyi struktúra állandó elemei a műveltségterület óraszámán felül a kóruossal és a műveltségterületi specializációval, fakultációval, szabadon választott tantárgyakkal egészülnek ki. Ezek a területek órázámban kifejezve a 2006-os tantervben a 360 műveltségterületi óra, a 240 óra énekkar, a 45 óra szabadon választott tárgy formájában jelennek meg, mindösszesen 645 órában. A tárgyak sajátosságaiból adódóan ez még kiegészül hallgatói önálló munkával, szereplésekkel, tanítási gyakorlatokkal, szaktárgyi versenyekkel, tudományos diákköri tevékenységgel.

A tantárgyak képzési tartalmait meghatározzák a tantárgyelemek differenciált stúdiumai és a teljes műveltségterület egymást átható komplexitása. Mindig sikerült megvalósítani tanszékünkön az összehangolt szakmai munkát a képzés tartalmi szempontjainak szem előtt tartásával, az elvárható hallgatói követelmények teljesítésével és a közoktatás kihívásainak, igényeinek való megfeleléssel. A vizsgált évtizedekben öt tantárgyelem konstans a képzésben, de amikor nem külön tantárgyelemként jelenítődik meg a hangképzés, a hang-játék-mozgás és a kamarazene a tantárgyak között, akkor is helyet kap és kapott a hallgatók képzésében. Igaz azonban, hogy így külön kiemelve valószínűleg hangsúlyosabban foglalko-

zunk vele. Most már viszont az új bolognai folyamatnak megfelelő 2006-os alapképzésben minden területnek megvan a megfelelő képzési helye, külön tantárgyelemként vagy más tantárgyakba illesztetten. Külön tantárgyelem: a szolfézs-zeneelmélet, a hangszerjáték, az ének-zene tantárgy-pedagógia, a karvezetés és a zenetörténet. Más tantárgyelembe épült be: a hangképzés a szolfézs-zeneelméletbe, a hang-játék-mozgás a tantárgy-pedagógiába, a kamarazene pedig a hangszerjátékba. Továbbá a három féléves műveltségterületi szabadon választható sávban külön óraszámmal és kreditértékkel hangsúlyos helyen is szerepeltetjük őket.

A különféle tantárgyelemek sorában szembetűnő a változás a szolfézs-zeneelmélet óraszámában. Napjainkra itt történt a legnagyobb csökkenés, de az is látható, hogy a karvezetés óraszama lényegesen emelkedett. Tehát az átrendeződés egy másik szinten erősítette a hallgatók képzését, amivel a szakmai munkára való intenzívebb felkészítést szorgalmazzuk. Az önképzésben sokkal inkább számítunk a hallgatók aktív tanulására, de a közösségben végezhető gyakorlati tevékenységekre is nagy hangsúlyt helyezünk.

„A technikai haladással a zenében szinte korlátlan lehetőségek birtokosai leszünk. A számítógépekben olyan munkaállomás kezd kialakulni, ahol az audio (az élő), a midi (a vezérelt) és a virtuális hangszínmodulok kollektíója egyidejűleg áll rendelkezésre. Soha nem hallott virtuális, akusztikai világok jönnek létre. A zene drámai változáson esik majd át.” (HORTOBÁGYI 2004, 42.) Az informatika, az elektronikus eszközök szinte az élet minden területén éreztetik hatásukat. Egyetlen olyan terület sem létezhet a 21. században, amely ebből a rohamos fejlődésből kimarad. A technológiai fejlődés is segítheti a zeneoktatást, mint ahogy a korábbi századokban is tette. Zenepedagógiánkra azonban komoly feladatokat ró még ennek a területnek a bekapcsolása, amelyben a nyitás mellett az értékmegőrzésre is figyelemmel kell lennünk (ABRUDBÁNYAY 2004).

A tanárok képzésében még kevésbé van jelen a zenei informatika; rendkívül estlegesen, inkább továbbképzéseken lehet elsajátítani a szükséges ismereteket. A zenei CD-ROM-ok kiegészítik a sokoldalú lehetőségeket a zenei multimédia világában („a 21. század nyelve”). A zeneszerzők művészetének, a világ hangszereinek megismerése, a gyerekekkel való foglalkozások lehetőségeinek kitágítása új megközelítésben mutatja be hallgatóinknak a zenével való foglalkozás dimenzióit. Az internet használata tovább tágitja a horizontot, szélesre nyitja az utat a világ „zenei birodalmának” megismeréséhez. Ezt kihasználni az oktatás lehetősége, egyben kötelessége is (COLLIN 1995).

VIZSGÁLAT A HALLGATÓK ZENEI FELKÉSZÍTÉSÉRŐL

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karán végzős tanító szakos hallgatók körében 2007. november végén módomban állt egy felmérést végezni. A felmérésben egyértelműen arra koncentráltam, hogy választott szakmájuk, hivatásuk, egyéni fejlődésük szempontjából milyennek találják felkészítésüket. Úgy tartottam optimálisnak, ha a 79 hallgató a képzés 7. félévének a végén válaszolja meg kérdéseimet. (A kérdéseket tartalmazó melléklet az ÚPSZ online változatában olvasható.) A tanító szakos képzés szempontjából lényeges a hallgatók

műveltségterületi felkészítése, így külön is vizsgáltam az ének-zene műveltségterületes hallgatók válaszait. E műveltségterületet 11 hallgató végezte, így a többi műveltségterületet végző hallgatói létszám 68 fő. Választott műveltségi területeik: angol, informatika, magyar, matematika, német, technika, természetismeret, testnevelés és vizuális nevelés. A kutatás eredményei alkalmasak arra, hogy a jövőben azok alapján tervezzük meg az oktatott tantárgyak tananyagát, az egyes tantárgyi követelmények súlypontjait, figyelembe véve azok egymásra gyakorolt hatását. A tanítói pályára való felkészítésben szükséges ilyen kutatásokat végezni, amelyek egy-egy képzési időszak mérföldköveit is jelenthetik. A többciklusú, lineáris tanulmányi rendszerre való áttérésben az utolsó végzős főiskolai évfolyamok vizsgálata meghatározó lehet a jövőbeli képzésben. Ez egyaránt megjelenhet a tantárgyak tartalmában és struktúrájában, a képzés ideje alatt a hallgatók szakmai fejlesztésében, a hallgatói pozitív és negatív tapasztalatok hasznosításában.

A szakirodalom feltárása, korábbi vizsgálataim és a több évtizedes tapasztalatok alapján a következő problémákat foglalmaztam meg:

- Milyen hatékonyságúnak ítélik meg hallgatóink a képzés tantárgyait és területeit? Milyen pozitív és negatív tapasztalatokat szereztek a képzés ideje alatt? Mely területeken jelentkezik az ének-zene műveltségterület a hallgatók felkészítésében?
- Milyen összefüggés tapasztalható a képzés területei között?

Ilyen vizsgálat még nem készült, ezért csak a szakirodalom és a gyakorlati tapasztalatok alapján fogalmazhatom meg hipotéziseimet.

- Előzetes tapasztalataim alapján a hallgatók többségének az a véleménye, hogy a képzés tantárgyai felkészítik őket a tanítás gyakorlására.
- A közepesnél jobbnak ítélik meg zenei felkészítésüket.
- Szoros összefüggés tapasztalható a második problémakörben megfogalmazott területek között.
- A hallgatók képzésükről többségében pozitív tapasztalatokat fogalmaznak meg.

AZ EREDMÉNYEK ISMERTETÉSE

A képzés zenei tantárgyainak hasznossága

A felsőoktatásban, a képesítési követelményekben – ma már képzési kimeneti követelményeknek nevezik őket – határozódnak meg azok a kompetenciák, amelyek elsajátítása szükséges a szak elvégzéséhez. Csak e követelmények alapján adható ki a szakképzettséget igazoló oklevél. A tantervek összeállításakor ezt egyértelműen figyelembe vesszük, mégis fontos szempont, hogy a hallgatók hogyan látják mindezt az oktatás során.

Tanszékünk tanítóközpontú képzést folytat, azaz messzemenőig figyelembe vesszük a hallgatók felkészítését leendő hivatásukra. A kamarazene tárgy azért kapott igen alacsony minősítést a többi tárgyhoz képest, mert tantárgyként csak a 8. félévben kerül sorra,

a válaszadók pedig a 7. félév végén tartottak a kérdőív kitöltésekor (3. táblázat). Tanórán kívül már korábban is folyamatosan kamaráznak a hallgatók különféle programokra készülve, saját kedvtelésként vagy a hangszerjáték óráin.

3. TÁBLÁZAT: A képzés tantárgyainak értékelése		
Tantárgy megnevezése („igen” szavazatok aránya)	Ének-zene műveltségterület (11 fő %-ában)	Többi műveltségterület (68 fő %-ában)
Ének-zene	91	88
Tantárgy-pedagógia	100	87
Zeneirodalom	64	82
Szolfézs-zeneelmélet	55	–
Hang-játék-mozgás	100	–
Karvezetés	91	–
Hangszerjáték	91	–
Zenetörténet	55	–
Kamarazene	27	–
Kórus	64	–
Zenei fakultáció	45	–

A nem énekesek mindössze három kötelező tantárgyról formált, kiegyenlített magas értékelésének áttekintése alapján elmondható, hogy az oktatók egyértelműen a szakma szempontjából jól hasznosítható képzésben részesítik tanítványaikat.

Érdeemes egy másik csoportosításban áttekinteni a zenei műveltségterületre járó hallgatók véleményét arról, hogy majdani szakmájuk, azaz a tanítás szempontjából mennyire tartják hasznosnak az egyes tantárgyak óráin tanultakat.

4. TÁBLÁZAT: Az ének-zene műveltségterület tantárgyai		
Csoportok rangsora	Százalékos értékelések	Tantárgyak
1.	100	Tantárgy-pedagógia Hang-játék-mozgás
2.	91	Ének-zene Karvezetés Hangszerjáték
3.	64	Zeneirodalom Kórus
4.	45–55	Szolfézs-zeneelmélet Zenetörténet Zenei fakultáció
5.	27	Kamarazene

A 4. táblázat is szemléletesen igazolja kifejtett gondolataimat, és rávilágít arra, hogy a hallgatók a tanításban közvetlenül hasznosítható tárgyakat részesítették előnyben. Ezt érzékelteti a 11 tantárgyból kialakított csoportok rangsora is. Ha oktatói szemmel elemezzük a csoportokat, elmondhatjuk, hogy az utolsó négy tárgy valóban csak közvetett módon támogatja az 1–6. osztályos tanítói tevékenységet. De az e tárgyakban szerzett tudás is elengedhetetlenül fontos a színvonalas munkához.

Hipotézisünk részben igazolódott, azaz a hallgatók nagyon magas (80–100%-os) arányban igazolták vissza, hogy a tanításban jól hasznosítható ismereteket tanítunk. Csupán az ének-zene műveltségterület tárgyai között szerepelnek olyanok, amelyek más természetűek, és inkább a hallgatók önfejlődését erősítik.

A zenei képzés értékelése a megadott területeken

A pedagógusképzési programok összeállításában fontos, hogy a hallgatók önfejlődését megalapozzuk, ösztönözzük, és felkészítsük őket a pedagógusmesterség gyakorlására.

Ezen a ponton egyértelműen jelentkezik az ének-zene műveltségterületen hallgatók felkészítésének pozitív különbsége. Ugyanakkor azt sem szabad elfelednünk, hogy ők – nagyon helyesen – sokkal kritikusabban értékelik képzésüket. A tantárgyak hasznosságának igen/nem válaszos értékelése után a hallgatókat arra kértük, hogy egy 1-től 5-ig terjedő skálán értékeljék a különböző zenei képzési területeket abból a szempontból, hogy mennyire jól készítette fel őket az adott területen az ének-zenei képzés. Az 5. táblázatban összegezve láthatók a képzés kiemelt területeinek átlagos értékelései.

5. TÁBLÁZAT: A zenei képzés területeinek értékelése			
A zenei képzés területei	Ének-zene műveltségterület	Többi műveltségterület	Teljes évfolyam
Énekkar	3,64	2,18	2,38
Éneklés	3,45	3,21	3,24
Énekóra	3,00	3,39	3,34
Hangszertanulás	3,09	2,43	2,52
Hangversenyek	3,09	1,85	2,03
Ismeretszerzés	3,27	3,35	3,34
Közös zenélés	3,82	2,50	2,68
Zenemű értése	2,91	2,78	2,80
Tanításhoz képzettség	3,55	3,16	3,22
Zenehallgatás	3,09	3,49	3,43
Zenei programok	3,18	2,56	2,65
Zenetörténet	2,82	2,99	2,96
Átlag	3,24	2,82	2,88
Szórás*	0,31	0,52	0,45
Az átlag standardhibája (SEM)	0,089	0,151	0,128
Konfidenciaintervallum	3,05–3,44	2,49–3,16	2,60–3,17

* Területenként átlagolva a tanulók válaszait a területi átlagok szórása.

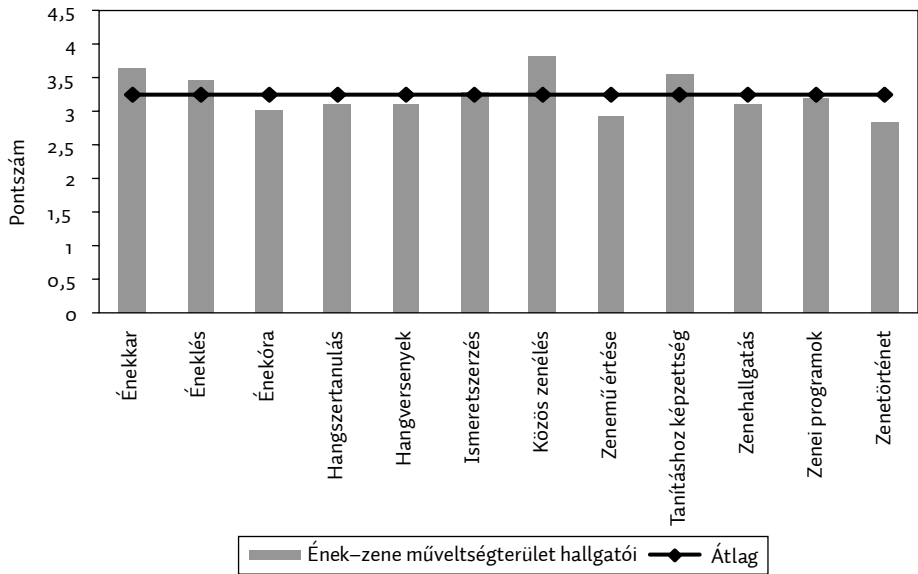
A hallgatók körében a fenti valamennyi, önfejlődést meghatározó képzési terület átlagát tekintve megállapítható, hogy az énekesek átlaga 96%-os valószínűségi szinten magasabb ($p = 0,040$), mint a többi műveltségterületes hallgató átlaga. A táblázatban bemutatott konfidenciaintervallumok közé 95%-os valószínűséggel beletartozik a vizsgált populáció átlaga.

Hallgatók	Kolmogorov–Szmirnov p-értékek	Shapiro–Wilk p-értékek
Ének-zene műveltségterület	0,200	0,539
Többi műveltségterület	0,200	0,562
Teljes évfolyam	0,200	0,425

A teljes populációt tekintve megállapítható, hogy 79 fős populációnk normális eloszlást mutat, mivel a Kolmogorov–Szmirnov-tesztben minimálisan szükséges 0,200-es értékeket kaptunk, a Shapiro–Wilk-szignifikanciaszintek pedig 5%-nál nagyobbak ($p > 0,05$) (6. táblázat).

Az egyes képzési területek átlagtól való eltérése már különbözik az énekes és a többi műveltségterület hallgatóinak vizsgálata alapján (4. ábra).

4. ÁBRA: Énekesek a képzésről



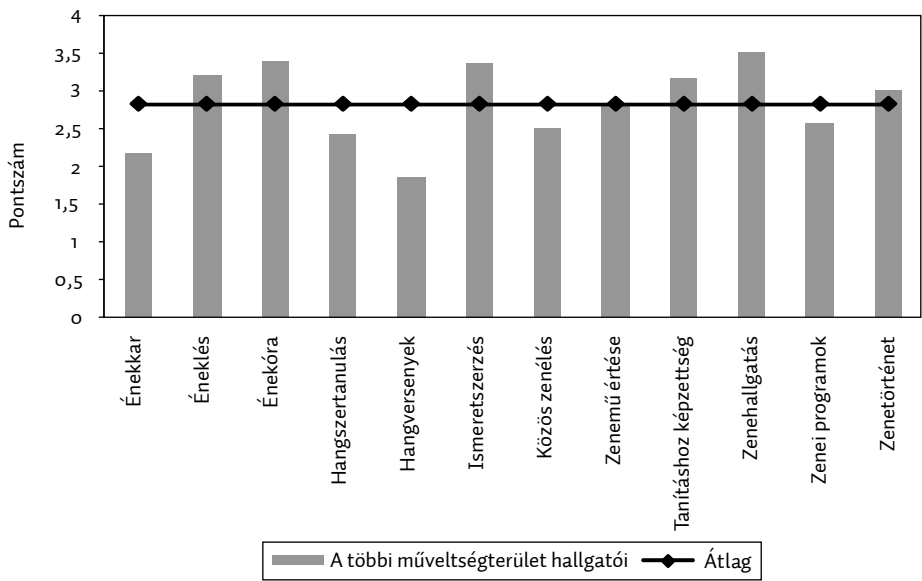
Az ének-zene műveltségterület hallgatói az „átlagostól” eltérően önfejlődésükben legsikeresebbnek az énekkart, az éneklést, a közös zenélést és a tanításhoz való képzettség megszerzését tartják. Az „átlagostól” leginkább negatív irányba eltérően az énekóra, a zeneműértése és a zenetörténet szerepel a listán. Az átlagtól való legnagyobb eltérések +0,58, illetve –0,42. A különféle tevékenységek átlagai közötti legnagyobb különbség: 1,00.

Az átlagtól való eltérések szignifikanciaszintjét vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy az énekesek kis létszámú mintája miatt az nem szignifikáns. A többi műveltségterület hallgatóinál viszont három terület kivételével szignifikánsak az átlagtól való eltérések ($p < 0,05$) (7. táblázat).

7. TÁBLÁZAT: A t-próba eredményeként kapott p-értékek		
A zenei képzés területei	Ének-zene műveltségterület P-értékek	Többi műveltségterület P-értékek
Énekkar	0,357	0,000
Éneklés	0,647	0,019
Énekóra	0,632	0,000
Hangszertanulás	0,673	0,016
Hangversenyek	0,612	0,000
Ismeretszerzés	0,907	0,001
Közös zenélés	0,053	0,031
Zenemű értése	0,216	0,490
Tanításhoz képzettség	0,390	0,030
Zenehallgatás	0,612	0,000
Zenei programok	0,872	0,064
Zenetörténet	0,185	0,407

Nézzük meg az összefüggéseket a többi műveltségterület hallgatóinál!

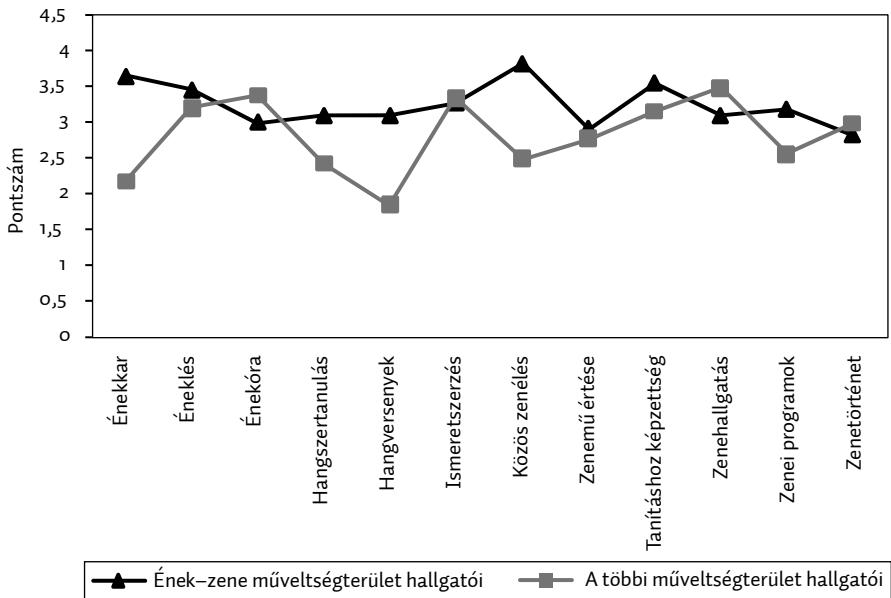
5. ÁBRA: A többi műveltségterület hallgatóinak véleménye



A többi műveltségterület szerint ezek a képzési területek az alábbi eltéréseket mutatják. Átlagtól eltérően leginkább pozitívan viszonyulnak az énekóra, az ismeretszerzés, a zenehallgatás, az éneklés és a tanításhoz képzettség területéhez. Önejlődésük szempontjából a legkevésbé preferált területek az énekkar és a hangversenyek, hiszen közülük sokan egyáltalán nem vettek részt ezekben. Az átlagtól való legnagyobb eltérés $+0,67$, illetve $-0,97$. A különböző tevékenységek átlagai közötti legnagyobb különbség: $1,64$.

A két populáció összehasonlításából megállapíthatjuk, hogy az énekesek értékelése sokkal közelebb van az átlaghoz, kiegyenlítettebb, a 6. ábra tanúsága szerint néhány terület kivételével a többi műveltségterület hallgatóihoz képest jobb átlagokkal. A kétmintás t-próba eredményeként elmondható, hogy a két csoport szignifikánsan, $97,1\%$ -os valószínűségi szinten ($p=0,029$) különbözik egymástól. Az énekkar, a hangversenyek és a közös zenélés három területen ($p_e=0,006$; $p_h=0,001$; $p_{kz}=0,000$) ez még inkább kimutatható.

6. ÁBRA: A vizsgált populációk együttes ábrázolása



Az egyes területek vizsgálatával megállapítható, hogy egyikük kivételével $3,00$ fölötti a hallgatói értékelés. Ez az egy terület – a zenetörténet – is közel van a közepes szinthez. A legpozitívabban három területről nyilatkoztak, amelyek valóban fontosak az önejlődés, a tanítói mesterség elsajátítása szempontjából is (énekkar, közös zenélés, tanításhoz képzettség). A nem énekes hallgatók értékelése ennél sokkal gyengébb. Mindössze öt terület kapott három fölötti értékelést, és három terület különösen gyengén szerepelt a kritikus átlag ($2,5$) alatti értékkel. Ezek viszont egyértelműen azok a területek, amelyekben nem

igazán vesznek részt a nem ének-zene műveltségterületet választó hallgatók (énekar, hangszerstanulás, hangversenyek). Mindössze két terület – az énekóra és a zenehallgatás – szerepelt gyengébben az énekeseknél, amely azzal is indokolható, hogy itt kerül sor az általános iskolai anyagok gyakorlat szempontú elsajátítására is. Valószínű, hogy a hallgatók elvárása „magasabb szintű zenei tevékenységek” irányába hat erősebben. Három területen csaknem azonos értékelés mutatkozik – ismeretszerzés, zenemű értése és zenetörténet – mind az énekesek, mind a nem énekesek esetében.

A teljes évfolyamot tekintve hipotézisünk csak öt területen (éneklés, énekóra, ismeretszerzés, tanításhoz képzettség, zenehallgatás) érvényesült, az énekesek kiemelésével viszont megállapítható, hogy a 12 területből csak egy területen (zenetörténet) nem. Tehát csak az énekesekre érvényesíthető az állításunk, azaz a közepesnél jobbnak ítélik meg felkészítésüket.

A zenei képzés területeinek összefüggései

A zenei képzés területeivel kapcsolatos korrelációk alapján már kirajzolódnak bizonyos kölcsönös összefüggések, amelyeket az alábbi táblázat jól érzékeltet. A 8. táblázatból leolvasható, hogy a képzés egyes területei között különböző szintű szignifikáns kapcsolatok állnak fenn.

8. TÁBLÁZAT: A zenei képzés területeinek korrelációs mátrixa												
A zenei képzés területei	Énekar	Éneklés	Énekóra	Hangszertanulás	Hangversenyek	Ismeretszerzés	Közös zenélés	Zenemű értése	Tanításhoz kép	Zenehallgatás	Zenei programok	Zenetörténet
Énekar	1											
Éneklés	0,54	1										
Énekóra	0,30	0,74	1									
Hangszertanulás	0,37	0,33	0,21	1								
Hangversenyek	0,58	0,22	0,14	0,50	1							
Ismeretszerzés	0,38	0,32	0,30	0,28	0,34	1						
Közös zenélés	0,47	0,38	0,24	0,42	0,61	0,28	1					
Zenemű értése	0,23	0,35	0,27	0,36	0,42	0,55	0,41	1				
Tanításhoz kép	0,34	0,34	0,47	0,26	0,44	0,33	0,43	0,36	1			
Zenehallgatás	0,03	0,26	0,39	0,25	0,22	0,40	0,16	0,37	0,49	1		
Zenei program	0,47	0,21	0,21	0,36	0,65	0,43	0,49	0,50	0,43	0,45	1	
Zenetörténet	0,13	0,28	0,27	0,25	0,21	0,34	0,25	0,41	0,26	0,29	0,41	1

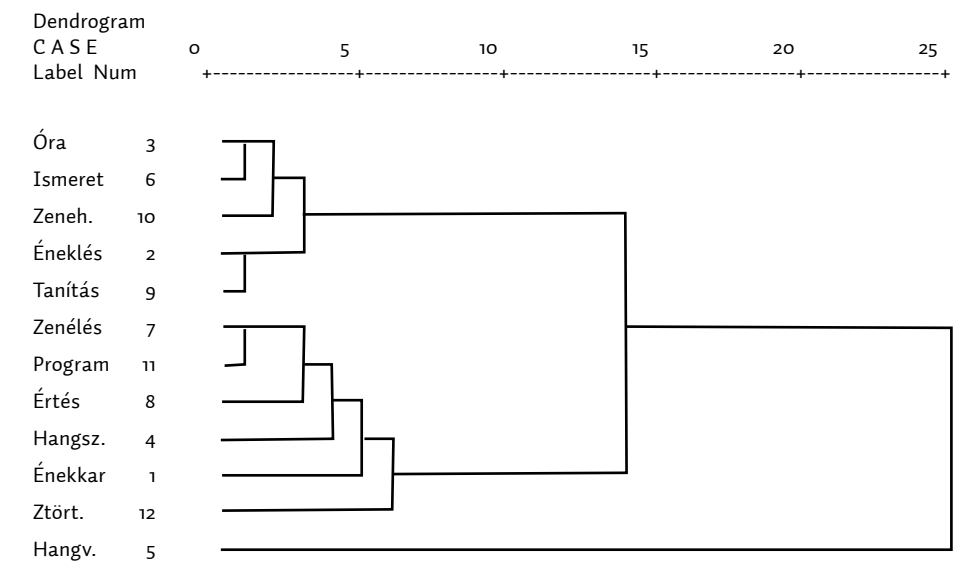
Megjegyzés: ■: p=0,05, ■: p=0,01 szinten szignifikáns.

A pontosabb kép megrajzolásához célszerű elvégezni az adatok faktoranalízisét (9. táblázat). Ennek során három faktor különül el. Mindegyik faktorban minden terület 0,5-nél magasabb faktorsúllyal szerepel, kivéve a tanításhoz való képzettséget, amely csak megközelíti azt. Az egyes csoportokba való tartozást vizsgálva megállapítható, hogy az elsőbe azok a területek tartoznak, amelyek közösségi zenéléshez, zenei élményhez kötődnek. A második csoportot a kifejezetten inkább a zenei ismeretszerzéshez kapcsolódók alkotják; a harmadik csoportba azok a zenei tevékenységek tartoznak, amelyek inkább a tanórai éneklést ajánlják.

9. TÁBLÁZAT: A zenei képzés területeinek faktoranalízise			
A zenei képzés területei	1. faktor	2. faktor	3. faktor
Hangversenyek	0,855		
Énekkar	0,764		
Közös zenélés	0,745		
Zenei programok	0,611		
Hangszertanulás	0,592		
Zenehallgatás		0,789	
Zenemű értése		0,674	
Zenetörténet		0,629	
Ismeretszerzés		0,610	
Tanításhoz képzettség		0,498	
Éneklés			0,878
Énekóra			0,876

A zenei képzés egyes területeinek közelségét a klaszteranalízis módszerével tártuk fel. Ennek eredményét a 7. ábra mutatja. Az első lépésekben ezek a páros kapcsolódások figyelhetők meg: 1. lépés – énekóra-ismeretszerzés; 2. lépés – énekléstanításhoz képzettség; 3. lépés – közös zenélés-zenei programok; 4. lépés – énekóra-zenehallgatás; 5. lépés – éneklés-énekóra, ezáltal – a harmadik lépést kivéve – egy ötös kapcsolat jön létre, melyet maga az énekóra kapcsol egybe. A továbbiakban a harmadik lépéshez egyenként kapcsolódik a zenei képzés többi területe, majd a két nagyobb csoporthoz legvégül a hangverseny társul.

7. ÁBRA: A zenei képzés területeinek klaszteranalízise



Hipotézisünk annyiban igazolódott, hogy a zenei képzés területei erőteljesen összefüggnek egymással. A korrelációs együtthatók mátrixa is megmutatta már ezt. A legerősebb kapcsolatot az énekóra és az éneklés között tapasztaltuk ($r = 0,74$). A faktoranalízisben az első faktornak a legnagyobb a factorsúlya (3,001), viszont a harmadik faktorban találjuk a két legnagyobb factorsúlyú területünket, amelyek egyben a legerősebb korrelációs kapcsolatot mutató tevékenységek is. A klaszteranalízisben is már az első lépésekben együtt járnak azok a területek, amelyek a tanítói tevékenységgel kapcsolják össze a hallgatók önfejlődését. Csak jóval később kapcsolódnak hozzájuk a képzés közösségi alkalmait megjelenítő tevékenységek.

Pozitív és negatív hallgatói tapasztalatok

Minden szakterület fejlesztése szempontjából fontos, hogy az érintettek felelős véleményét figyelembe vegyék. Természetesen a szakemberek, az oktatók folyamatosan dolgoznak a képzés fejlesztésén, a közoktatással meglévő innovációs kapcsolatban. A kapott vélemények felsőoktatásba való beépítésének gyakorlata napjainkban még nem általános. Tanszékünk már több mint tíz év óta gondot fordít arra, hogy a különféle képzésekben részt vevő hallgatók véleményét felmérje (kérdőívekkel, interjúkkal), és annak figyelembevételével indítja a következő képzést, legyen az alapképzés, szakirányú továbbképzés, pedagógus-továbbképzési tanfolyam vagy más felsőoktatási intézménnyel közösen működtetett másoddiplomás képzés. Tapasztalataink azt mutatják, hogy ezzel a többletmunkával a munka hatásosságát, eredményességét nagymértékben javítani lehet. Ez a folyamatosan megvalósuló innováció hozhatja csak meg évről évre a megújuló, eredményes képzést.

A minőségfejlesztés szempontjából nézve beszélhetünk egy képzés erősségeiről és gyengeségeiről, amelyet a hallgatók előtt pozitív és negatív tapasztalatként aposztrofáltunk. Külön meg kell említenem, hogy úgy tűnik, mintha a pozitív és a negatív tapasztalatok kioltanák egymást. Ez más vizsgálatokban is tapasztalható, hiszen különbözőek a hallgatók, más-más oktatóval találkoznak, mások a hallgatói, illetve az oktatói viszonyulások. Mindenesetre szükséges a szempontokat egyenként átgondolni, értékelni, hogy a képzés következő időszakában hasznosíthatók legyenek. Összesen 169 tapasztalatot soroltak fel a hallgatók, amelyek közül 95 (56%) a pozitív és 74 (44%) a negatív (10. táblázat).

Az elemzés nyomán elmondható, hogy 29 hallgató (36,7%) egyetlen pozitív tapasztalatot sem említett, így az egy főre jutó említések átlaga $95 \text{ említés} / 50 \text{ fő} = 1,9$. Gondolom, ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy nem is volt ilyen tapasztalata. De nekünk, oktatóknak megerősítésül szolgál, ha minél többen minél több összetevőről nyilvánítanak véleményt. A leírt vélemények kulcsszavai alapján a fenti kategóriákat lehetett megalkotni. A képzés sajátossága többek között, hogy az oktató minta, példa tudjon lenni egy leendő pedagógus szemében. A tanszék oktatói és szakvezetőink ezért mindent elkövetnek. A képzés erőssége volt mindig a gyakorlatközpontú felkészítés is, így elmondhatjuk, hogy tanszékünknek sikerült ezt az előnyt is megőriznie. A soron következő kategóriákban a különféle szakterületi felkészítések pozitív tapasztalatai jelennek meg. Nem szerepel minden terület a felsorolásban, de a képzés, a tanítói szakma szempontjából fontos területek igen. Megemlézték a hallgatók azt az infrastrukturális hátteret, hangszerparkot, könyvtári állományt, elektronikus adathordozókat (lemezek, CD-k, CD-ROM-ok, DVD-k) is, amelyek a jó képzés hátterét szolgáltatják.

A képzés erősségét adó pozitívumok után nézzük a negatív tapasztalatokat (11. táblázat)!

10. TÁBLÁZAT: Pozitív hallgatói tapasztalatok			11. TÁBLÁZAT: Negatív hallgatói tapasztalatok		
Pozitív tapasztalatok	Említések száma	Említések aránya (%)	Negatív tapasztalatok	Említések száma	Említések aránya (%)
Segítőkész, felkészült oktatók, szakvezetők	19	20	Képzési hiányosságok (kevés óra, foglalkozás)	13	18
Gyakorlatközpontú felkészítés	16	17	Túlzott követelmények	12	16
Zeneirodalmi, zenetörténeti felkészítés	15	16	A tantárgy-pedagógia óraszám keves	12	16
Hangszerjáték	13	14	Gyakorlati felkészítés kevés	9	12
Tantárgy-pedagógiai tanulmányok	12	13	Hangszerjáték (furulya) kötelező jellege	7	10
Hangképzés, éneklés	8	8	Hangképzés kevés	6	8
Iskolai tapasztalatok	7	7	Felkészítés hiányossága	6	8
Jó infrastruktúra és felszereltség	5	5	Zenehallgatás kevés	5	7
Összesen	95	100	Oktató személyisége	4	5
			Összesen	74	100

Egyetlen negatív tapasztalatot sem említett 38 hallgató (48,1%), így az egy főre jutó említések átlaga $74 \text{ említés} / 41 \text{ fő} = 1,8$. A fenti adatokból tehát kiolvasható, hogy a hallgatók csaknem fele nem említett egy negatív tapasztalatot sem. Ugyanakkor a legtöbb esetben arra irányították rá figyelmünket, hogy bizonyos területek aránya alacsony a képzésben. Elmondható, hogy nincs olyan terület, amelyet valaki ne említett volna meg. Minden bizonnyal azért jelentkezik ennyire szórta a különféle területek hiánya, mert a hallgatók eltérő érdeklődéssel, tudással érkeznek a képzésbe. Így a tanévek során arra kell törekednünk, hogy differenciáltabb hallgatói munkával készítsük fel őket választott hivatásukra. A túlzott követelmények megjelenése is egyértelműen ezzel összefüggésben értelmezhető csak. Természetesen mondhatnánk azt is, hogy akkor több tanórában kell foglalkoznunk minden hallgatóval. De a képzés a kezdetektől küzd azzal a problémával, hogy túlterheltek a hallgatók. Túl sok tanórában tanulnak, kevés idő marad az önképzésre. A pozitív és a negatív tapasztalatok összevetésében azt szeretnénk elérni, hogy a hallgatók a jövőben még nagyobb arányban nyilatkozzanak pozitívan képzésükről, ezért minden véleményt külön mérlegelünk és hasznosítunk a képzésben.

Ez a hipotézis kettős vonatkozásban is teljesült, a hallgatók többsége (63%) fogalmazott meg pozitív véleményt, és a megfogalmazott véleményekben is nagyobb a pozitív tapasztalatok aránya.

ÖSSZEGZÉS

Megállapíthatjuk, hogy az ének-zenei képzés a tanítóképzésben mindig helyet kapott. De sokszor esett oktatáspolitikai döntések áldozatául, mostohán kezelt terület volt. Mindig újból és újból meg kell dolgoznunk zenekultúránkért. „Kultúrát nem lehet örökölni. Az elődök kultúrája egy-kettőre elpárolog, ha minden nemzedék újra meg újra meg nem szerzi magának.” (KODÁLY 1982, 156.) A vizsgálat is módot ad arra, hogy a tanító szakos hallgatók zenei felkészítésében figyelembe vegyük ezeket. Egy képzés megtervezésében szükséges, hogy építsünk a képzésben részt vevők véleményére is. Igaz, hogy ezt már csak egy újabb évfolyam képzésében tudjuk hasznosítani. E vizsgálat eredményeit is a következő tanítóképzős évfolyamokkal való foglalkozás megtervezésekor és magában a képzés gyakorlatában vehetjük figyelembe.

Zsolnai József megalkotta a pedagógia új rendszerét, amelyben a zenepedagógiának több vonatkozásban is megtaláljuk a helyét. Megtaláljuk a *különös pedagógiák* között, amelyek a kultúra egy-egy ágának, illetve objektivációs típusának elsődleges jellegzetességeiből indulnak ki. A *pedagógiai művészetszociológia* nagyban befolyásolhatja azokat az oktatásiügyi döntéseket, amelyek arra vonatkoznak, hogy mely műalkotások váljanak a pedagógia praxisában elutasítottá, preferálttá avagy kötelező kánonná. A *pedagógiai művészetpszichológia* azt képviseli, hogy a művészetpedagógiai ágaknak az iskolai praxisban önálló létük van. Szükséges az alkotás-, illetve a befogadáspszichológia eredményeinek adaptálása. A *pedagógiai muzikológia* arra keresi a választ, hogy mi a zene szerepe a tanuló fiatalok, gyerekek életében, ízlésviláguk alakulásában. Igyekszik feltárni azokat az ízlésbeli tényezőket is,

amelyek a pedagógiai folyamatokban, a zenéhez való ragaszkodásban vagy az attól való elidegenedésben nyilvánulnak meg. Tudjuk: az iskolában, a családban közismerten sokféle zene él és hat; a tömegkommunikáció és a kortárscsoport hatásán kívül is számtalan megválaszolatlan kérdés merül föl. E nyitott kérdések azért váltak akuttá, mert a zene mint művészeti ág és a zenetudomány iránt a pedagógiai praxis érzéketlen. Az ének-zene tanárok belügyének tekinti (ZSOLNAI 1996, 220., 148–149.).

HIVATKOZOTT IRODALOM

- ABRUDBÁNYAY ZOLTÁN (2004): Értékmegőrzés és nyitás... Metronóm, 1–7.
www.mzmsz.hu/modul.asp?name=cikk&file=print&sid=141. Letöltve: 2007. 07. 10.
- COLLIN, SIMON (1995): *Így működik a számítógépes multimédia*. Park Könyvkiadó, Budapest.
- HORTOBÁGYI LÁSZLÓ (2004): Hiszek egy olyan emberben, akinek nincsen szüksége Tízparancsolatra. In Dolinszky Miklós: *Időrengés. Kilenc muzsikussal, tíz vallomással*. Osiris Kiadó, Budapest, 35–56.
- HUNYADY GYÖRGYNÉ (2000): A négyéves „tanító” szak programja. Bevezetés és kommentár. In Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főiskolai Karok Kollégiuma, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Kaposvár, 89–100.
- ITTZÉS MIHÁLY (szerk., 1981): *A zenei nevelés helyzete Magyarországon*. Összefoglalás az MTA–OM Zenei Nevelési Munkabizottságának tevékenységéről. MTA Zenetudományi Intézete, Budapest.
- KELEMEN ELEMÉR (2007): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből. *Iskolakultúra*, Pécs.
- KOCSIS MIHÁLY – ZSOLNAI JÓZSEF (1997): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira. 3. rész: Akciókutatással megalapozott koncepció a magyarországi pedagógusképzés radikális megújításához. *Modern nyelvoktatás*, 3. sz. 25–41.
- KODÁLY ZOLTÁN (1982): *Visszatekintés*. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok. I. k. Közreadja: Bónis Ferenc. Zeneműkiadó, Budapest.
- KODÁLY ZOLTÁN (1989): *Visszatekintés*. Hátrahagyott írások, beszédek, nyilatkozatok. III. k. Közreadja: Bónis Ferenc. Zeneműkiadó, Budapest.
- KONTRA GYÖRGY (1991): *Karácsony Sándor műveltségfelfogása*. In *Műveltségfelfogások Magyarországon*. Szerk. Horánszky Nándor. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 86–105.
- KROÓ GYÖGY (SZERK., 1972): *Vita a zenepedagógiáról*. Zeneműkiadó, Budapest.
- ZSOLNAI JÓZSEF (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

„A művészetoktatás arra való, hogy érzelmeket, élményeket közvetítsen”

Kerekasztal-beszélgetés a zenei nevelésről

A Magyar Pedagógiai Társaság Somogyi Tagozatának újjászerveződése kínálta az alkalmat arra, hogy az Új Pedagógiai Szemle ÚPSZ-kávéház című rendezvényét februárban Kaposvárott, az egyetemen szervezzük meg. A beszélgetés témája a zenei nevelés volt. A beszélgetést Mayer József, az ÚPSZ főszerkesztője vezette.

A beszélgetés résztvevői: KERESKÉSNÉ PYTEL ANNA ny. énektanár (Kodály Zoltán Általános Iskola), FOKVÁRI ANIKÓ énektanár (Bárczi Gusztáv Módszertani Központ, Kaposvár), GELENCSÉR ATTILÁNÉ pedagógiai előadó (Kaposvári Egyetem Pedagógus-továbbképző és Szolgáltató Intézet), KARTALINÉ VINCZE MÁRIA énektanár (Kaposvári Egyetem Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium), SÁRKÖZI ANDREA énektanár (Táncsics Mihály Gimnázium Kaposvár), valamint a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar Ének-zene Nevelési Tan-szék oktatói: BALÁZS ISTVÁN tanszékvezető főiskolai docens, KIS JENŐNÉ DR. KENESEI ÉVA főiskolai docens, az MPT Somogy Megyei Tagozatának elnöke, LUDMÁNY GÉZA főiskolai docens, HORNYÁK TAMÁS adjunktus, NAGYNÉ ÁRGÁNY BRIGITTA adjunktus.

A témára irányuló kutatások többsége azt mutatja, hogy az általános iskolákban gazdag-nak mondható zenei kultúra van. A tanulók közül sokan szívesen énekelnek és játszanak különféle hangszereken. De az életkor növekedésével mindez megváltozik. Egyre inkább háttérbe szorulnak azok a programok, amelyekről azt tartjuk, hogy jelentős mértékben hozzájárulhatnak a személyiség gazdagodásához, ugyanakkor teret nyernek azok, amelyek a tanulók versenyképességének fokozását szolgálják. A különórákat vizsgálva azt láttuk, hogy a szülők nem szívesen áldoznak pénzt olyan programokra, amelyek csak kismértékben támogatják a versenyképességet. Azt mondják, menj inkább idegen nyelvet, informatikát vagy éppen matematikát tanulni, mert ezek a tudások biztosítják majd a megélhetésedet. Jól látjuk a helyzetet, vagy ennél árnyaltabb jellemzést igényel?

BALÁZS ISTVÁN: Az óvodában és az alsó tagozaton még nincs baj, de később, ahogy elő-térbe kerül az életpályára készülődés, azok a tárgyak és különórák válnak fontossá, amelyek nélkülözhetetlenek ehhez. Ám a képet valóban árnyalni szükséges. A külön-órákon megjelenik egy nagyon érdeklődő réteg, amely mögött nyilván a családnak és az ott fellelhető hagyományoknak a támogatása áll. Ilyen esetekben sokáig meg tud maradni a gyerekekben a zene iránti érdeklődés, amit leginkább a speciális oktatás keretei között, a zeneiskolák világában lehet tapasztalni. Ez a terület azonban – noha

a közoktatás része – a jelenlévők körét tekintve kívül esik mai beszélgetésünkön. Azt látjuk, itt nyílik lehetőség a legintenzívebb és legmélyebb zenei képzésre. De egy-egy jól működő iskolai közösség vagy énektanár tevékenységében ez ugyanúgy tetten érhető, itt, Kaposváron is számos példát lehetne említeni erre.

KIS JENŐNÉ KENESEI ÉVA: Valamikor komoly vívmánynak számított, hogy a művészeti oktatást a közoktatás részévé tették. Ma azonban a normál oktatásban a gyerekeknek kevesebb lehetőségük van a különórákra vagy -foglalkozásokra. A támogatásokból már nem telik az intézményeknek erre. De érdekes, hogy ebben a helyzetben a szülők egy része szükségesnek tartja a zenei nevelést, ezért a művészeti iskolák iránt továbbra is komoly érdeklődés mutatkozik. Ezt a statisztikai adatokból is láthatjuk. Azt tapasztaljuk, hogy minél ügyesebben haladnak a tanulók, minél több hangszerral kerülnek kapcsolatba, s minél több sikerélményük van, annál inkább nő annak az esélye, hogy megőrződjön a zene szeretete bennük. Később ennek jelentős szerepe lehet a közösségek formálódásában és megerősödésében, gondoljunk csak a felnőttkórusok működésére.

Vajon módszertani szempontból tudnak-e valamit kezdeni azokkal a tanulókkal, akik kevésbé tehetségesek? Hogyan lehet a „botfűlű” tanulókkal megkedveltetni az énekórát, a zenei foglalkozásokat?

HORNYÁK TAMÁS: A társadalom értékrendjében bekövetkezett változások éreztetik a hatását az iskolákban. A probléma ott van, hogy ahhoz, hogy a zenében vagy a rajzolásban az eredmények megmutatkozzanak, kell bizonyos idő, befektetés, amely elvezethet a sikerhez. Azt látom, hogy a társadalmi környezet betüremkedése az iskolákba azzal jár, hogy a tanulóban meglehetősen korán kialakul az a tudat, hogy válogathatnak a különböző diszciplínák között. Nyilván nem kell a gyerekek lelkét tönkretenni, de valamilyen kényszert mégiscsak kell alkalmazni az iskolai oktatásban; ez feltétlenül szükséges ahhoz, hogy a tehetséges és a kevésbé tehetséges gyerekekkel lehessen valamit kezdeni. Arra kell választ adni, mi az, amit megkövetelhetünk egy gyerektől. Ennek eldöntése sarkalatos pont. Óvodáskorban vagy éppen az iskola kezdő szakaszában még természetes a gyerekek számára, hogy körbejárnak, tapsolnak, énekelnek, és látható, hogy élvezettel teszik mindezt. Ahogy azonban előrehaladunk az időben, egyre jobban meg kell küzdeni az ellenállással. Az ellenállás azokra a gyerekekre is kedvezőtlenül hat, akik egyébként szívesen elfogadnák az iskola által kínált trendeket. Emellett számos olyan terület van, amely a zenei foglalkozások versenytársaiként jelenik meg mind az iskolában, mind a gyerekek szabadidejében. Az már egy másik kérdés, hogy mennyire stabil az a módszertani háttér, amelynek a segítségével a kollégák kezelni tudják ezt a helyzetet. A nehézségek elsősorban a felső tagozaton jelentkeznek. Én úgy nőtem fel, hogy a zenei általános iskolában megtanultuk a klasszikus zenét, és csak utána csodálkoztunk rá arra, hogy létezik könnyűzene is a világon. Manapság ez másképpen van, mert a gyerekek primer tapasztalatai pont fordítva alakulnak. Ez nyilván felvet

bizonyos módszertani problémákat. Elmúltak azok az évek, amikor az ember évekig változatlan formában használta a tanmenetét. A korábban jól bevált megoldásokat újra kell gondolni, sokkal nyitottabbnak kell lenni a világra annak érdekében, hogy megtaláljuk azokat a motivációs mezőket, amelyek alkalmasak lehetnek a tanulói érdeklődés felkeltésére.

Az elmondottakból azt vélem kihallani, hogy ha az óvodában vagy az iskolai kezdő szakaszban jól sikerül az alapozás, akkor a későbbiekben is marad esély. A másik fontos elem, hogy a zenetanulás ne „szabadon választott gyakorlattá” váljon az iskolákban, hanem kötelező stúdiummá. Akkor tehát az óvoda a siker kulcsa?

NAGYNÉ ÁRGÁNY BRIGITTA: Főképpen óvodai neveléssel foglalkozom, ezért meg tudom erősíteni, hogy a motiváció valóban elvész a későbbi életkorokban. De abban, hogy ez másképpen alakuljon, kulcsszerepe van a pedagógusnak. Eltűnik a motiváció, ha nem küzdünk meg érte. Azt a pontot kell megtalálni, amely segítséget nyújt az érdeklődés felkeltésében és fenntartásában. Az óvodában azért egyszerűbb a helyzet, mert ott még motiváltak a gyerekek. Szívesen részt vesznek mindenfajta zenei tevékenységben, legyen szó éneklésről vagy éppen dalos játékról. Az is nagy előnyük az óvodáknak, hogy ott szinte bármikor lehet énekelni. Komoly szerepet kaphat az élőzene a játék, az altatás során, tulajdonképpen majdnem minden nevelési területen. Ezt pontosan tudják az óvodákban, és igyekeznek is ébren tartani a gyerekek érdeklődését. Nem beszélve arról, hogy a hangszerek is a gyerekek rendelkezésére állnak. Ez a kedvező folyamat szakad meg az iskolában. Az óvodai-iskolai átmenet nem könnyű a gyerekek számára, ezért azt gondolom, hogy ebben is komoly támogató szerepet kaphatna a zenei nevelés. Az lenne a legfontosabb, hogy kiderüljön, nem csak énekórán lehet zenélni. Erre ugyanis a többi óra is alkalmas. Még azon sem kell gondolkodni, hogy milyen tartalmakhoz illesszük a zenét. Elég felismerni például, hogy a tanulók elfáradtak. Tehát a zenének nemcsak olyan célja és feladata lehet, amelyet kihangsúlyoznak az iskolában, hanem sok egyéb. Gondoljunk az életmódra, az érzelmi nevelésre. A zene hatalmára akkor lehet igazán rádöbbenni, amikor foglalkozás közben nézzük a gyerekeket. Ezt a helyzetet igyekszünk kihasználni a pedagógusképzésben is.

Ez valószínűleg általánosabb probléma, mert hasonló tapasztalatok vannak például a művelődési központokban is.

GELENCSÉR ATTILÁNÉ: Magyar és matematika szakos általános iskolai tanár vagyok. Az iskolában sokszor panaszkodnak a kollégák, hogy nem végeztek az anyaggal. Az a baj, hogy nagyon ragaszkodnak a tankönyvekhez. A mi esetünkben például jobb lenne, ha a felső tagozaton az irodalomórákon csak szöveggyűjtemények állnának a rendelkezésünkre, és magunk válogathatnánk belőle a tantervnek megfelelően. Ez segítené abban, hogy egy-egy csoport igényeit jobban ki tudjuk elégíteni, jobban tudjunk alkalmazkodni

a feltételekhez. Fontosak azok a tanórán kívüli programok is, amelyek erősítik a tanórai célkitűzéseket. Én például a mai napig részt veszek egy kórus munkájában, mert annak idején az énektanárom megszerettette ezt velem. Mindez persze „pedagógusfüggő”, meg kell tanulnunk kihasználni a módszertani szabadság adta lehetőségeket, ezért is van különlegesen nagy felelőssége a pedagógusképzésnek. El kellene érni, hogy ne alakuljon ki a tantárgyak között „fontossági sorrend”, mert ez vezet azokhoz a problémákhoz, amelyekről itt beszélünk.

Elhangzott, hogy vannak fontos és kevésbé fontos tantárgyak. Tudjuk, hogy nincs ilyen, de az iskolákban mégiscsak ez a helyzet. Évekkel ezelőtt megnéztük, mennyire kedvelik vagy utasítják el az egyes tantárgyakat a tanulók. Érdekes volt, hogy a matematikát, a nyelvtant és az éneket nagyjából azonos szinten utasították el vagy éppen kedvelték. Elhangzott az is, hogy énekelni nem csak az énekórán lehet. Miért nem lehet olyan törekvéseket támogatni, amelyek egyes tárgyak kapcsán felerősíthetnék a zene szerepét, jelenlétét? A tantárgyi integráció erre nagyon jó lehetőséget kínálhat. Van-e a képzés során olyan késztetés, amely a végzős hallgatókat egy ilyen típusú gondolkodás felé irányítja?

KIS JENŐNÉ KENESEI ÉVA: A mi hallgatóink szinte mindennel foglalkoznak, bármelyik szakirányon – óvodapedagógus, tanító, gyógypedagógia – tanulnak is. A probléma akkor kezdődik, amikor a szaktanárok képzésével foglalkozunk. De nézzük meg ennek a dolognak a másik oldalát! Korábban – több mint tíz évig – volt egy posztgraduális levelező énekzene tanárképzésünk. Kollégaként dolgoztunk együtt a hallgatókkal, ők hozták a közoktatás problémáit, és közösen gondolkodtunk azok megoldásán. Mindig azt tapasztaltuk, hogy az ének-zene tanár kitekint a tárgyából, az övé az összes műsor az iskolában, legyen szó bármilyen ünnepségről vagy egyéb alkalomról. Ha zenetörténetről van szó, akkor foglalkozik irodalommal, történelemmel, képzőművészettel. Mindig azt a jelzést kaptuk, hogy a más szakos kollégákból hiányzik ez a fajta nyitottság. Persze ez nem minden esetben van így. Szerencsés lenne, ha például a tantárgyak közötti tematikus kapcsolatok a mostaninál jobban áthatnák az iskolák világát. Egyetemünk különféle rendezvényei is támogatják a módszertani megújulást, akár a nemzetközi konferenciák szervezésére, akár az ún. versenytanításokra gondolunk. Nem lehet figyelmen kívül hagyni a pályázati rendszert sem, amelynek révén komoly, tanítást segítő eszközparkra tettünk szert. A számítógépek a kottaszerkesztésben, a kórusprodukciók rögzítésében nyújtanak jelentős támogatást. A sikerek végső soron elvezethetnek bennünket egy jelenleginél erősebben érvényesülő gyermekközpontú oktatás irányába.

LUDMÁNY GÉZA: Pedagógiai szempontból teljesen tanácstalan vagyok, ha az a kérdés, hogyan lehet kidolgozni egy olyan módszert, amely egyaránt alkalmas az ének-zene oktatására Budapesten, a XVII. kerületben és mondjuk egy somogyi kis faluban is. A tapasztalat azt mutatja, hogy a gyerekek tulajdonképpen nincs baj. Az azonban bizonyos, hogy az egyes tantárgyak megítélése vagy bármilyen fontossági sorrend felállítása a szülők

hatására következik be, és amikor az osztályban e téren nincs rend, akkor bizonyosak lehetünk abban, hogy ezeknek az eredője a családban keresendő. Számos hatás éri a gyereket, és ezt sem mi, sem az iskola nem képes befolyásolni. Az osztályteremben az a nehéz, hogy akkor és ott, a konkrét szituációban kell a pedagógusnak jó döntéseket hoznia, olyanokat, amelyek a folyamatokat pozitív irányba lendíthetik. Az apró sikerek mindig jelentősek, nagyon meg kell becsülni ezeket. Például egy motivált, mondjuk ének tagozatos osztálynak viszonylag nem nehéz betanítani egy bonyolult kórusművet. Ott már van hang, tudás, korábban szerzett sikerélmény. De ahol ezek hiányoznak, ott nem könnyű a tanár helyzete. Ha sikerül a semmiből kimozdítani a gyerekeket, az már megbecsülendő. Ehhez kell valamilyen irányt találni. Az egész társadalom szempontjából talán nem olyan nagy dolog, ha egy vagy két gyermek fogékonyra válik, de én azt gondolom, hogy egy közösség számára ez mégsem lehet közömbös. A szülők hagyományt és mintát jelentenek a gyerekeknek. Az énekhez való viszonyulás azt jelenti, valaki tudja, mi az, hogy énekkar, közös éneklés. A rendszerváltás előtt nagyon sok gyerek vett részt a kulturális munkában például úgy, hogy egy adott rendezvényen akár több százan is táncoltak vagy énekeltek. Ott mindenki láthatta, hogy nemcsak az ő szenvedélye a tánc vagy az ének, hanem sok száz társáé is. Mindenki megerősítést kaphatott, hogy jó és fontos az a tevékenység, amit éppen csinál. Ráadásul a többiek mintát és példát adtak. Amikor pedig felnőtt, elment egy táncházba, mert felnőttkorában is igénye volt erre a tevékenységre. Ezeket a kereteket valamilyen formában újra kell teremteni. Legyenek közösségi alkalmak, mert amit a gyerekek együtt meg tudnak valósítani az iskolában zenei szempontból, az a bennük lévő saját emberi hangszer segítségével történik. Az éneklés alkalmait, az éneklés minőségét mindenképpen érdemes a tevékenységek homlokterébe állítani. Ez azért is fontos, mert az éneklésnek immunrendszert erősítő hatása van. A társadalom egésze számára döntő tényező az emberek biológiai-lelki egészsége. Kár lenne ezt a törekvést lesöpörni az asztalról azzal, hogy nincs pénz az ilyen alkalmakra vagy programokra.

Az elmondottakkal sok mindenben egyet lehet érteni, de az is jól látszik, hogy a hozzászólók szinte minden esetben valaminek a hiányáról beszélnek. A hagyományos közösségi formák, amelyek alkalmasak lehettek egy-egy kultúra létrehozására és működtetésére, ma már nem léteznek. A hagyományok, amelyekről itt szó esett, számos ok miatt nem építhetők be az iskolák életébe, vagy valamilyen ok miatt nem válnak követhetővé a tanulók számára. De mit lehet kezdeni azokkal a tanulókkal, akiknek nem volt alkalmuk az iskolában, esetleg a családban megismerni a klasszikus vagy a népi zenekultúra alkotásait? Sőt ezeket szinte egyáltalán nem ismerik, sokkal inkább a könnyűnek tartott zenei irányzatokkal ismerkednek meg, azoknak a termékeit fogyasztják. Úgy látom, hogy azoknak a szinte kötelező kánonoknak, amelyek korábban beépültek az iskola akár irodalomtörténeti, akár zenetörténeti programjába, ma már nincs hatásuk. Ehelyett a gyerekek nagyon korán kialakítják a saját kánonjaikat, s ebben nem kapnak helyet a klasszikus zenetörténet fontos állomásai. Mit tud kezdeni az iskola vagy a zeneoktatás ezzel a sokak által posztmodernnek tartott jelenséggel?

KEREKESNÉ PYTEL ANNA: Mi, idősebbek naponta feltesszük magunknak a kérdést, hogyan kell, hogyan lehet továbblépni. Az alapkérdés, hogy az énektanár, aki belép az iskolák világába, vajon kapott-e családi, iskolai és képzésbeli indíttatást, hogy utána saját magától megálljon a lábán. Mert az a helyzet, hogy sok sebből vérzik a hazai zenei nevelés, és abban az egyének szintjén, az iskolák szintjén nem biztos, hogy rendet lehet rakni. Lehetne beszélni a tanórákról, arról, hogy elvették az óraszámot, meg arról, hogy az énekkarra kimondták, nem kötelező. Tehát ha nincs sem családi, sem óvodai indíttatás, sőt ha hagyományok sincsenek egy iskolában, akkor nehéz eredményt elérni. Nagyon komoly támogatásban kellene részesíteni a pályakezdőket, akiknek az elmondottak mellett még a tankönyvproblémákkal is meg kell küzdeniük. A sokféle iskolai szituáció kezelésére a kerettantervek sem alkalmasak. Jelenleg olyan iskolában tanítok, ahol az alsó tagozaton nem volt énekkar, de én annak ellenére megszerveztem, hogy nem fizettek érte. Ez azért fontos, mert ha nincs alap, akkor a felső tagozaton már nehezebb, sőt szinte lehetetlen eredményt elérni. Szeretik a gyerekek a közös éneklést, és daltanulás után szívesen vesznek részt a körjátékokban is. Nagyon fontos, hogy a tanulók megtanuljanak kottát olvasni, de még ennél is fontosabb, hogy megtanulják szeretni a zenét. Kérdés persze, hogy fel vannak-e vértézve a végzett pedagógusok erre a sokszínűsége, sokrétű tennivalóra. Alapjában az énektanár nem kap komoly segítséget, eltörölték a szakfelügyeletet is, amely mégiscsak segítséget jelentett, fontos volt a minősítés, mint ahogy ma is fontos lenne. Vajon ki mondja meg azt, hogy te jó vagy rossz pedagógus vagy? A végzettek folyamatos továbbképzése nélkülözhetetlen a tanítóképzőkben. Most éppen azon fáradozunk, hogy megszervezzük az országos Vikár Béla-énekversenyt, mert az nem tartható, hogy egyik évben csak az egyik, másik évben csak a másik évfolyam tanulói vehetnek részt rendezvényeken, többnyire a pénzhiány miatt.

Szóba került, hogy elvették az óraszámokat. Ma egyre több tartalom követel helyet magának az iskolai tananyagban. Másképpen fogalmazva: komoly versenyt vívnak egymással, hogy helyet szorítsanak maguknak. E mögött erős szakmai lobbik állnak. Elég ebből a szempontból csak a pénzügyi-gazdasági ismeretekre gondolni. Mindent nem lehet bezsúfolni a tantervekbe, hiszen azok nem gumifalúak, és a tanulók teherbírása is véges. A művészetekkel kapcsolatos tartalmak fenntartása ma már nem biztos, hogy mindenkinek a fejében evidenciaként van jelen. Az eddigi beszélgetés arról győzött meg, hogy ez a terület sem ígér könnyű sikereket azoknak, akik elszánják magukat a tanításra. De mégis! Milyen perspektívát tudunk azok elé állatni, akik ilyen szakokra jelentkeznek? Közhely, hogy manapság nem könnyű pedagógusnak lenni, de ez a beszélgetés azt érzékelteti, hogy e nehéz pályán még a szokásosnál is nehezebb területtel állunk szemben.

KARTALINÉ VINCZE MÁRIA: Gyakorlóiskolai szakvezetőként úgy látom, az egyik legfontosabb, hogy megfelelő emberek váljanak tanárrá. Sok múlik ezen, bár tudom, a kérdés az, hogy ki a „megfelelő”. Szerintem az, aki hisz abban, amit csinál, és meg is tudja valósítani azt, amit a feladat kínál. Úgy érzem, hogy mind a tanulói, mind a hallgatói

létszám csökkenése ellenére azok, akik a pályán maradtak, áhított pillanatoknak lehettek a szem- és fültanúi. Megtapasztalhatták, hogy az élőzenének mekkora szerepe van a tanulók életében. A Bakon ül a Lajkó című dalt tanítottuk harmadik osztályban, és a kánonéneklésbe bevontuk az ott ülő főiskolai tanárokat és hallgatókat is. Ez nagy hatással volt rájuk, úgyhogy a többszólamú megoldásokat is örömmel tanulták. Az egyik kisgyerek a végén megköszönte az órát, mondván, „köszönöm szépen az ajándékot”. A jövő szempontjából ezek a pillanatok a legfontosabbak. Ugyanakkor itt arról is volt szó, hogy a hallgató a legegyszerűbb, legszebb eszközzel oldotta meg a feladatát, azzal a kinccsel, amely a torkában rendelkezésre állt: az énekhangjával. Ezek a gyakorlatok sokat segítenek abban, hogy az érintett osztályokban jó közösség alakulhasson ki, sőt az is megfigyelhető, hogy azokból az osztályokból, ahol ének szakos hallgatók gyakorolnak, többen jelentkeznek különféle művészeti csoportokba. Ez is azt igazolja, hogy fontos lenne a közösségi alkalmakat újrateremteni. Azt is érdemes megemlíteni, és jó tendenciának tartom, hogy a különféle művészeti iskolák beszivárognak a közoktatásba, mert ez elősegíti a tehetségek gondozását. A néptánc, a társastánc, a hangszeres zene oktatása így közelebb kerülhet azokhoz a gyerekekhez is, akik egyébként számos ok miatt nem jutnának ilyen lehetőséghez. Ugyanakkor a gyerekek feladatokhoz való negatív hozzáállása, kitartásának hiánya is tapasztalható, kevés erőfeszítést tesznek a használható tudás megszerzése érdekében. Amikor a zene elméleti része vagy a hangszertanulás kicsit nehezebbé válik, feladják. Ennek valahol a családban rejlenek az okai. Sok helyütt nem akarják vagy nem tudják a gyerek lelki fejlődését ebben a formában is nyomon követni, támogatni. Kevéssé látják be, hogy ez nagymértékben hozzájárulhatna a testi és lelki egészséghez. Az is probléma, hogy egyre bonyolultabb feltételeknek kell az oktatás során megfelelni, s ezeket már nem mindegyik iskola tudja/akarja teljesíteni. Ilyen a felszereltség, amely sokba kerül. Fontos a tanulók motivációja is, így a hangversenyek és más jellegű zenei rendezvények minél gyakoribb látogatása. Belátom persze, hogy ma nem könnyű az igényes zenének a lovaglással vagy éppen a kajakozással felvennie a versenyt. A jövő énektanárainak nagy a felelőssége! Hinniük kell, és el kell hitetniük a tanítványaikkal – amit már az ókori görögök is vallottak –, hogy „a zene jobbá teszi az embert”.

FOKVÁRI ANIKÓ: Jelenleg zeneterapeutának tanulok, mert hiszek a zene nagyszerű hatásában. Számomra az a legnagyobb probléma, hogy az óvodából kilépő gyerekek számára tantárggyá degradálódik az ének. Csak az énekórán van lehetőség énekelni, bár azt is látom, hogy sok helyütt még ott sem énekelnek. Nem azért, mert a gyerekek nem szeretnek énekelni, hanem mert más a zenei ízlés. Nem kedvelik azt, amit mi szeretnénk közvetíteni. Korábban könnyebb volt a helyzet, mert az emberek az egyes közösségekben azért énekeltek, mert ez az önkifejezés egyik lehetséges módja és eszköze volt. A népdalok világa ezt mutatja. Ezek a dalok az életről szóltak, és az éneklők és a hallgatók számára szinte terápiás hatásuk volt. Ma a népdalnak nincs ilyen funkciója. Ezért nagy kérdés, hogyan lehet motiválni a gyerekeket ilyen dalokkal. Most olyan munkahelyen

dolgozom, ahol óvodáskorú és tizedikes gyerekekkel is foglalkozom. Úgy próbáltam megkedveltetni velük a zenét, hogy mindenkit odaengedtem a zongorához, mert azt tapasztaltam, hogy sok helyütt ez nem így működik. Bár itt is voltak szabályok, amelyeket be kellett tartaniuk, mégis azt láttam, hogy többen közülük elmerülten ültek a hangszer előtt, szinte fel sem akartak kelni. A hangszerrel történő találkozás esélyt adhat arra, hogy kedvet kapjanak a zenetanuláshoz.

SÁRKÖZI ANDREA: Már több helyütt tanítottam, falusi és egyházi iskolában, alsó és felső tagozaton, valamint gimnáziumban is. Matematika-ének szakos vagyok, így könnyű különbséget tennem egy 'fontos' és egy 'kevésbé fontos' tantárgy tanítása között. A gimnáziumban nagyon nehéz motiválni a tanulókat, mert a fontossági sorrendet ők állítják fel. Kamasz diákokat kell arról meggyőzni, hogy nem biztos, hogy amit hallgatnak, az értékes zene. Az a legnagyobb élményem, amikor egy tizenkettedikes osztály nyolcvan százaléka énekel az órán. Az egyházi iskolákban más az énekhez való viszony. A gimnáziumban felmerül, hogy minek éneket tanulni, amikor a felvételi érdekében pontokat kell gyűjteni. A tanárnak tehát valósággal csodát kell tennie, ha órát szeretne tartani. Az énekkari munka nagyon fontos, de ma nehéz rávenni a diákokat erre, mert délután más programokra sietnek. Azt választják, ami az érettségi és a továbbtanulás szempontjából fontos. Ha nincs meg a folyamatosság a próbákon (soha nincs teljes létszám), az szinte mindig meglátszik a fellépések minőségén. Sokat segítené, ha az énektanárok a jelenleginél szorosabb és intenzívebb szakmai kapcsolatban állnának egymással.

HORNYÁK TAMÁS: Az egyik probléma, hogy a rendszerváltás után az iskolák kiszolgáltattá váltak. Az, ha nincs pénz, azonnal meglátszik az iskola szakmai munkáján, és főként az ének és a sport látja ennek kárát. A legnagyobb veszteséget az ének-zene tagozatos általános iskolák szenvedték el, alig-alig maradt belőlük néhány. A problémák megoldásában új típusú állami beavatkozásra lenne szükség. Nagyon fontosnak tartom a szakfelügyeleti rendszer kiépítését, mert ez a szakmai munka minőségén és a szakmai kommunikáción is segítené. Jó lenne az újszerű módszertani gondolkodás számára megfelelő fórumokat létrehozni. Lehetne más támogatást, például adókedvezményt adni azoknak, akik például zeneiskolába járatják a gyerekeiket. És persze a helyi, civil közösségek bevonása, aktivizálása is nélkülözhetetlen, amelyek ha nem is professzionális alapon, de hobbiból szeretnének zenével foglalkozni.

Több olyan dolgot említettek, amely komoly szakmai kihívást jelenthet a tanszék számára.

BALÁZS ISTVÁN: A politika alakulásába kevés beleszólásunk lehet, de az iskolában ezzel is számolnunk kell. A kultúrpolitika ma számos esetben hektikusan viselkedik, emellett megítélésünk szerint szakmai tévedések is előfordulnak, amelyeket mi nehezen tudunk korrigálni. A négyéves választási ciklusok sem kedveznek a szakmai tevékenységnek,

helyi szinten nem könnyű érvényt szerezni a változtatásoknak. Mi a közvetlen frontvonalon küzdünk, és igyekszünk a saját eszközeinkkel megvívni az ütközeteket. A változások a tankönyveket sem kímélték. Míg egyrésztől színes és széles lett a paletta, addig a minőség nem követte ezt. Mi lehet ennek az oka? Miért nem következett be minőségi javulás? Túlságosan sematikusak a könyvek, s a tanulókat is sematikus gondolkodásra készítetik. A legfontosabb, hogy a tanulókat gondolkodni tanítsuk, ez azonban ott kezdődik, hogy én magam is elgondolom, milyen módon tudom megkedveltetni a tanulóval a tantárgyamat, hogyan tudom megszerettetni vele a tanulást. A művészetoktatás arra való, hogy érzelmeket, élményeket közvetítsen, lelkileg gazdagítsa a benne részt vevőket, és általa javuljon az életminőség. Ez nem azt jelenti, hogy minden egyes hangot mindig mindenkinek tisztán kell énekelnie, sokkal inkább azt, hogy a tanuló jól érezze magát a foglalkozásokon. Legyen élmény, hogy egy értékes tevékenységben részt vehet, és az óra végén boldogan távozik. Számunkra az a fontos, hogy a nálunk tanuló hallgatók szeressék a zenét, szeressék a tárgyat és a gyerekeket. Ez a klasszikus hármas célkitűzés ma is érvényes.

„Meggyőződésem, ha Kodály láthatta volna, hogy én Bachra bukfenuezem a gyerekekkel, akkor azt mondta volna: Hm...”



*Interjú Kokas Klára zenepedagógussal,
az AGAPE Zene-Életöröm
Alapítvány létrehozójával*

Írásunkkal az idén 80. születésnapját ünneplő nemzetközi hírű zenepedagógust köszöntjük, aki a Kodály névvel fémjelzett módszert saját tapasztalatai, élményei alapján kiegészítette a mozgás és a szabad önkifejezés lehetőségével. A vele készült interjú központi gondolata, hogy minden zenei képesség fejlesztése a teljes figyelmen alapul. „Amikor én zenei mozgást tanítok, ahhoz ki kell alakítanom a gyerekekben a teljes figyelmet, de ő akkor már nem a kodályi értelemben vett padban figyelő gyerek lesz. Egy Mozart- vagy egy Bach-tételre bukfenuezik szerteszét a szobában, viszont a mozgásának a zenével egyidejűleg van eleje és vége. Ezt meg kell tanítani neki.”

KODÁLYTÓL A KOKAS-MÓDSZERIG

Miért fontos a zenei készségfejlesztésben a figyelem és a félfigyelem következetes megkülönböztetése? A teljes figyelem vajon készség, képesség, amely tanítható, fejleszthető, kondicionálható, vagy a kiválasztottak birtokolta ritka adottság?

Minden zenei képesség fejlesztése a teljes figyelmen alapul. Ez a Kodály-módszerrel működő ének-zene tagozatos iskolákban, a hangszeres és énekórákon is így van. Én is Kodály-tanítványként kezdtem a pályámat, és az úgynevezett Kodály-módszerrel kezdtem tanítani, bár Kodály ezt sosem nevezte módszerének. Az első munkám, doktori disszertációm is a kodályi alapoktól indult, és a zenei készségfejlesztés transzferhatásairól szólt. A Kodály névvel fémjelzett módszer a zenei képességfejlesztés intellektuálisan sűrített formája. Én úgy éreztem, hogy bizonyos helyzetekben ez kiegészítésre szorul... Ha egy koncertre elmegyünk, vagy egy kórust meghallgatunk, azt tapasztaljuk, hogy teljes figyelemmel szólnak meg, mert ha nem, akkor közepszerű eredményt produkálnak. Az élet más területein gyakran félfigyelemmel végzünk különböző tevékenységeket. Általános tapasztalat, hogy a szülő a mindennapokban félfigyelemmel figyel a gyerekére. A gyerek mond neki valamit, ő válaszol, de közben főz, telefonál, házi feladatot ellenőriz. A félfigyelem általános jelenség

lett mindennapjainkban, de ha a zenét félfigyellemmel műveled, az silánnyá, középszerűvé vagy annál is rosszabbá válik. A zene művelése teljes figyelmet kíván, és én ebben is romló tendenciát vélek felfedezni. Még a koncerten figyelő közönség soraiban is látom a tévéközönség-jelenséget, amikor az ember ott ül a tévé előtt, és közben mindenfélét csinál, eszik, gyereket nevel, telefonál, sörözik stb. A félfigyelem általánossá vált. Márai sokat írt erről. A Füveskönyvben, esszéiben, naplóiban figyelmeztet minket, hogy az életünkben legalább egyvalamit teljes figyelemmel végezzünk, mindegy, hogy mit, de koncentráljunk rá. A zene alkalmat ad arra, hogy az ember megerősítse önmagában a teljes figyelem képességét. Miért? Azt hiszem azért, mert ez egy auditív inger, hallani lehet, és a hallásra oda kell figyelni! Vizuálisan vibrálhat valami, az ember több mindenfélét lát egyszerre, de ha hallani akar, és a hallásból akar informálódni, akkor azt nem lehet félfigyellemmel tenni, mert nem fogja megjegyezni.

Rájöttem, hogy a zenei mozgás nem akadálya a teljes figyelem megvalósításának, ettől különleges és egyedi. Azt állítom, hogy a gyereknél nem akkor érem el a teljes figyelmet, ha zenekari vagy kórustagként mozdulatlanul figyel. Mozoghat. De miért mozogjon? Mert gyerek, mert eleme a mozgás. A pedagógusnak egyet kell elérnie, meg kell megtanítania a gyerekeknek, hogy ne legyen hangja, miközben a zenére mozog, nem csaphat zajt, miközben a zene szól. Harminc év tapasztalata, hogy mindenféle trükkel elérem – ezt nevezhetjük Kokas-módszernek –, hogy a különböző kultúrákban élő, különböző helyzetekben lévő gyerekek megtanulják, hogy miközben a zenét hallgatják, ugyan nem lehet hangjuk, de akár a fejükre is állhatnak. Ez egyedi, ennek nem láttam módját máshol. Olyan egyszerűnek tűnik, mint a pofon.

Azon gondolkodom, hogy ezt csak én találtam ki? Nyilván nem. Más is kitalálta, csak én gyerekekkel próbáltam ki, sok gyerekkel, és minden gyerekre egyenként odafigyelve. Létrehoztam egy módszert, amelyet át tudok adni. Alkalmam nyílt viszonylag korán megismerkedni a pedagógia nagyszerű újításaival: 1970 és 1973 között Amerikában dolgoztam. Winkler Márta akkor kezdett tanítani, amikor én hazajöttem. Elmentem hozzá „tanulni” a Váli utcai általános iskolába. Jártam Észak-Olaszországban, ahol a Montessori-pedagógiát tanulmányoztam. A zenei képzésben a kiscsoportos foglalkozást nem lehet ugyanúgy megvalósítani, mint például a nyelv vagy a matematika tanításában. Ahhoz, hogy a zene megszólaljon, mindenkinek oda kell figyelnie a kórusvezetőre, a zenetanárra vagy az éppen fülhangzó zenére. Nagyszerű, kreativitást fejlesztő módszer, ha a gyerekek kisebb csoportokban különböző feladatokat oldhatnak meg, ám a zenei képzésben, a zene auditív műfaji jellegéből adódóan ez a módszer ily módon nem valósítható meg. Ennek egy sajátos formáját kell kialakítani a zeneoktatásban.

A foglalkozásokon a gyerekekkel együtt hallgatjuk a zenét. Viszont én, a tanító megteremttem a lehetőséget arra, hogy a gyerek szabadon mozogjon. Megteheti, hogy a fotelról lógva fejfelé mozogjon egy Mozart-szimfóniára. A mozdulatokat filmen rögzítjük, az egyes részleteket lelassítjuk, és én elmondom, hogy mit látnak. Rengeteg jelenetet veszünk fel. Jelenleg négy DVD készül, az elsőn nyolcvan jelenet található.

BACH ZENEI FORDULATAI ÉS A GYEREKEK BUKFENCEI

Ugyanarra a zenére akár hasonló motívumokat is észre lehet venni a gyerekek mozgásában?

Lehet hasonlóság, de nem ez a fontos. Nem szabad megtanítani nekik, hogyan mozoghatnak a foglalkozásokon. Az a fontos, hogy saját ötleteiket bontsák ki bizonyos keretek között. Ezt úgy nem érheted el, hogy megdicséred, mert azt csinálta, amit te szeretted volna. Azért kell megdicsérni, mert gyönyörű volt, amit kitalált a zenére figyelve. Bukfencezett kettőt a Bach-zenére, és éppen ott, ahol a zenében fordulatok vannak. Akkor azt mondom: nahát, ez igazán szép volt! A másik gyerek felugrál, a harmadik az asztal alól bújik elő, rengeteg változata van annak, amit a gyerekek kitalálnak. És akkor még nem beszéltünk a történeteikről.

Hogyan állapítod meg, hogy ez a mozgás a figyelemből fakad, vagy egyszerűen csak bohóckodik a gyerek?

Látszik az arcán... Szinte minden gyerek úgy kezdi a zenei mozgást, hogy bohóckodik. És nyugodtan bohóckodhat! Mindamellett a gyerek tekintetéből rögtön kiderül, hogy eközben odafigyel a zenére vagy sem. Ez a filmen is látható a közelképeken. Ha a szülő vagy a pedagógus valóban figyel a gyerekekre, meg tudja állapítani, milyen a gyerekeknek az a testi állapota, amelyből kiderül, hogy ő belülről figyelt arra, amit csinált, vagy csak bohóckodott, hadonászott össze-vissza. Én azonban nem állítom le a gyereket. Akkor sem, ha bohóckodik. Hagyom, hogy ebből majd kibontson valamit. Soha nem mondom, hogy ez vagy az nem jó, vagy „tudsz te ennél szebbet is”! Nagyon vigyázok arra, hogy teljesen szabadon hagyjam őt mozogni, érezze, hogy amit kitalált, az biztos jó.

Hogyan tanítod meg a gyerekeknek, hogy a zene van?

Úgy, hogy rövid a zenedarab. Egy-két perces, többnyire barokk tételek. Előfordul, hogy a tétel is mindössze kétperces, vagy mi szerkesztjük ilyen hosszúságúra. A gyerek két percig képes koncentrálni, megtanulja, hogy a zenének van eleje, vége, s közben ő mozoghat, bohóckodhat, rohangálhat, hadonászhat. Aztán vége a zenének, csönd van, s eleinte a legtöbb gyerek ilyenkor még továbbfut, szaladgál, nem véve tudomást arról, hogy a tételnek vége van. Mit teszel ilyenkor? Valahogy rá kell vened, hogy érdekes legyen odafigyelnie a zene elejére és a végére. Kitalálhatsz egy játékot a gyerekeknek: „Amikor hallod, hogy vége a zenének, találj rá egy szép mozdulatot!” Hasra fekszik, vagy leül, bármit tehet... Ezzel az egyszerű játékkal megtaníthatod, hogy füleljen a zenére, figyelje, mikor van vége. Meglepően hamar, szinte hónapok alatt megtanítod minden gyerekeknek, mikor kezdődik és mikor végződik a tétel. De hogy azon belül mi történik a zenében, majd ő eldönti, bukfacezni akar, vagy négykézláb futni. Bármit.

Megismétlődnek ezek az „egypercesek”?

Igen! A tételek megismétlődnek. Az első meghallgatás után összegyűjtheted a gyerekeket, és beszélgetsz velük. Pozitív példákat hozol. Milyen ügyesen csináltad, milyen szép volt a mozdulatod, amikor vége lett a zenének! Ha ezt a módszert rendszeresen, következetesen

használja a tanító, akkor a gyerek rájön, honorálják, ha akkor fejezi be, amikor be kell fejezni. Normális körülmények között a gyerek azt akarja, hogy a tanítója vagy a szülője örömmel, szeretettel nézze őt. Arra törekszik, hogy olyat tegyen, amiért dicsérni fogják. Nem feltétlenül szavakkal, mosolygással is. Ezzel a módszerrel hamar megtanítható arra, hogy figyeljen a zene elejére és végére. És szeretni fogja a tanítót vagy a szülőjét. Igaz, ebben benne van a tanító személyes varázsa is. Minden jó pedagógusnál – Winkler Mártánál is – azonban nem az a végső cél, hogy téged szeressen, hanem azt, amit csinál. Ha ezt el tudod érni, akkor olyan embert faraghatsz belőle, aki a társadalom pozitív szemléletű tagjává válik.

Én még mindig a teljes figyelemről beszélek, arról, hogy mivel éred el. Kérdésed úgy szólt, hogy a teljes figyelem tanítható vagy alkati kérdés. Amikor én zenei mozgást tanítok, ahhoz ki kell alakítanom a gyerekekben a teljes figyelmet, de ő akkor már nem a kodályi értelemben vett padban figyelő gyerek lesz. Egy Mozart- vagy egy Bach-tételre bukfencezik szerteszét a szobában, viszont a mozgásának a zenével egyidejűleg van eleje és vége. Ezt meg kell tanítani neki. A válaszom tehát igen, a teljes figyelem kialakítása tanítható, sőt tanítandó. A csecsemő vele született képessége a teljes figyelemmel való összpontosítás. De elrontjuk. Általában zajokkal, folyamatos ingersorokkal leszoktatjuk arról, hogy egy bizonyos dologra összpontosítva teljes figyelemmel tudjon „dolgozni”.

Általában ha a gyerekek valamivel foglalatосkodnak, nehéz kibillenteni őket a tevékenységükből.

Igen, de arra kell törekedni, hogy azzal foglalatосkodjanak, amit te szeretnél. Ha azt szeretnéd, hogy Mozartot hallgassanak, tedd el szem elöl a kisautókat, csörgőket, mindenféle elterelő ingert keltő játékot.

A CSÖND HANGJA ÉS A TELJES FIGYELEM VELÜNK SZÜLETETT KÉPESSÉG

Márait idézve gyakran arról írsz, hogy a felnőtt ember ma ritkán képes teljesen feloldódni a zenei élményben, annyira, hogy az az érzelmi életére befolyással legyen.

Az ember vele született tulajdonsága, hogy képes a teljes figyelemre. Az anyaméhben belül a magzatnak már figyelnie kell a hangokra, a zajokra, a csöndre. Már ott, természetes módon elkezdődik a figyelemre való képesség fejlesztése. Ezt nem a tanító tanítja meg. Annál is inkább, mivel a születés után mindez elromlik. Zajok, hangörületek vesznek minket körül mindenütt – ez a mai kor embere számára természetes. Nem ismeri a kicsi hangzásokat, a víz hangját, a csöndet, a falevelek vagy az erdő hangját. A teljes figyelem gyakorlása helyett szétszóródik a figyelme, annyi inger éri a mindennapjaiban. A szülők is megtarthatják, illetve továbbfejleszthetik a gyermekben természetes módon meglévő képességet a teljes figyelem gyakorlására. A Montessori-pedagógiában a csöndgyakorlatok ezt a célt szolgálják.

Szülökként vagy tanítóként nem az a feladatod, hogy egy új készséget taníts meg a gyerekeknek, a teljes figyelem képessége vele született adottság, amelyet meg kell tartanod a gyerekekben, illetve elő kell hoznod. Biztosítanod kell a körülményeket, hogy a zenei figyelmet

ne zavarják elterelő ingerek. El kell érned, hogy a gyerek csöndben legyen, mozgásának a zenével együtt legyen kezdete és vége. A mozgásában szabad, miközben a zenére figyel. A zenefigyelem fejleszthető, később egészen magas szintű zenék befogadására is képessé teheted. Tehát a tanítás, a kondicionálás is a zenei figyelem fejlesztése.

EMBERI TERÁPIA – ÉPEK ÉS SÉRÜLTEK TERÁPIÁJA

Módszered hitelessége, ahogyan a gyerekekhez bizalommal fordulsz, és megerősítő pedagógiai eszközökkel vezeted őket a zene birodalmába, személyiségükre is önbizalom-növelő hatással van. Módszered azonban nemcsak az ép, hanem a valamilyen formában sérült gyerekek terápiájában is gyümölcsöző volt.

Vak gyerekeknek tartottam terápiát. A terápia a Vakok Intézetében azt jelentette, hogy egy vak gyerek, aki eleve rendkívül gátolt mozgású volt, megtanult szabadon mozogni a zenére. Van erről filmem is (A megtalált világ). Egy Bach-concertóra táncolnak benne a gyerekek.

Náditündér kilenc évig vett részt a foglalkozásainkon. Őlben hozták, mert teljesen béna volt. Kemény Ágnes az igazi neve, Náditündérnek a gyerekek kezdték szólítani. Ez is terápia volt, de nem Náditündéré, hanem a zenei foglalkozásokon részt vevő többieké, az ép gyereké. Megismerhették Náditündér lehetőségeit, alkalmazkodtak hozzá, és gyönyörű jeleneteket bontottak ki vele. Én ezt emberi terápiának nevezem, hiszen ők ép gyerekek voltak. Fontos volt, hogy a gyerekek és a szülők is komolyan vegyék az én barátnőmet, aki ott volt velünk kilenc évig, és most is gyakran eljön a pedagógus-továbbképzéseimre. Én megtanítom a csoportjaimnak, hogy aki sérült vagy mozgássérült, szellemileg magasan fölöttünk lehet. Kemény Ágnes szellemileg magasan fölöttünk van azáltal, hogy szenvedett. A Csatárka utcai nevelőotthonban olyan gyerekeknek tartottam terápiát, akik nem családban nevelkedtek, s az 5-6 évesek kommunikációja a családban nevelkedett 3 éves gyerek szintjét érte el. Egy év alatt gyönyörű eredményeket értünk el, Vas Judittal készítettünk is erről egy filmet.

Az integráció kapcsán számomra a legfőbb tanulság a csoport kialakításának felelőssége. A pedagógus tehet bármit, elsősorban a csoport ügye, hogy befogadja a problémás gyereket vagy sem. A nevelő is csak akkor lehet sikeres, ha a csoportja együttműködik vele a sérült gyerek befogadásában.

AZ ÉLETÚT: EGYEDISÉG ÉS TÁRSÁK

Honnan volt benned a meggyőződés, hogy neked ezt az életutat kell végigjárnod? Pedagógusként és zenepedagógusként nem a kodályi főcsoportot követted, hanem saját ösvényt tapostál ki. Kodály-tanítványként vállaltad a bírálatokat, kritikákat, konfliktusokat. Mi erősítette benned azt, hogy jó úton jársz, akkor is, amikor nem irányult rád akkora figyelem, mint manapság?

Igen, meg kell várni azt a harminc évet...

Mégis hogyan csináltad ezt 40-50 éves korodban, amikor nem ennyire értő-befogadó légkör vett körül?

Gyakran jártak hozzám norvég pedagógusok tanulni a módszeremet. Egyszer az egyik megkérdezte, hogy lehet, hogy engem nem csuktak le. Valószínű azért, mert nem tartottak annyira veszélyesnek. Ha az ember óvodás gyerekekkel, vakokkal, siketekkel meg problémásokkal foglalkozik, az nem olyan lényeges dolog. Ha ezt a magyar nyelv vagy a történelem területén csináltam volna, vagy egy egyetemen, illetve olyan helyen, ahol a továbbképzéssel több embert befolyásolok, valószínű elküldtek volna az állásomból. Hogy ezt miért csináltam? Igazából Kodály miatt. Nekem Kodály a mai napig a példaképem. A rám fordított személyes figyelme arra indított, hogy valami olyat csináljak, ami *nekem* nagyon fontos. Kodálytól ezt meg lehetett tanulni. Kodály Sári, aki megnyitotta a születésnapomra rendezett ünnepséget a Zeneakadémián, hozott egy ajándékot nekem, egy történetet: még szombathelyi tanárként egyszer a rádióban voltam, amikor Kodály meglátott, s azt mondta neki, „ez tehetség”. Sári még arra is emlékezett, milyen ruha volt rajtam, annyira megmaradt benne, ugyanis elmondása szerint a férjétől ritkán lehetett hallani ezt a szót. Kodály azt a tehetséget látta meg bennem, hogy én újítani fogok. Meg volt győződve arról, hogy ez így van. Amikor megírtam a doktori disszertációm a zenei transzferhatásokról, elintézte, hogy előadjam a kutatást az 1964-es ISME-konferencián. Képes volt arra, hogy kedden elintézzé az én másnapi előadásomat. Mert fontosnak tartotta az eredményeimet, és vállalta a felelősséget azért, amit én ott elmondtam a zenei készségek fejlesztéséről, a zenei nevelés pozitív transzferhatásáról más tantárgyak tanulásában. Meg tudta ítélni az emberről, hogy miben tehetséges, miben jó. Körülötte megszámlálhatatlan dolog fejlődött ki. Meg vagyok győződve arról, hogy ha láthatta volna, hogy én Bachra bukfencezek a gyerekekkel – nem láthatta, mert akkor már nem élt –, azt mondta volna: Hm... Nem mondott volna többet, mert kevés beszédű ember volt, tudjuk. Nem akart dicsérni embereket, de biccentett és rám nézett volna...

Miért csináltam végig? Alkati kérdés... Barkóczy Ilona mondta a születésnapomon, hogy ő azért csinálta meg a kecskeméti vizsgálatait, a kodályi zenei nevelés pszichológiai hatásvizsgálatait, mert Kokas Klári olyan csökönyös volt, nem hagyott békén, addig járt a nyakamra, míg meg nem csináltam. Ha én valamiről meggyőződtem, hogy az fontos, és látom a gyerekeken, hogy az jó, akkor végigcsinálom. Az, hogy nehézségek vannak? Mindnyájunknak vannak nehézségei.

Még valami. Sosem kellett, hogy versengjek. Velem senki sem versengett. Ki akart volna vak gyerekek, siket gyerekek közé menni? Nem volt versenytárs. Nem akartam vezető vagy igazgató lenni, több pénzt kapni... Nem volt fontos. Voltak azonban fontos dolgok, amelyekből nem volt szabad engedni. Ilyen a természetem. Persze mindig voltak körülöttem olyanok, akik támadtak, de ami fontosabb, hogy rengetegen támogattak! Ez nem egyedi életút, amelyben egyedül kellett küzdenem ebben az országban! Erről szó sincs! Mindig rengeteg támogató szülő volt körülöttem! A Budapesti Művelődési Központba heti két alkalommal 40-50 szülő hozta hozzám a gyerekeit. Sokkal több szülő állt mellettem támaszul, mint pedagógus.

HIVATÁSTUDAT ÉS TRANSCENDENCIA

A gyerekek mozgásos átváltozásaiban jellegzetes mesei és természetmotívumokat találunk. Esetleírásaidban, esszéidben ugyanakkor a zenei élmény kapcsán nem ritka a transzcendens élmény, istenélmény leírása sem. Jellegzetes motívumod a szívárvány: égi és földi összekapcsolása.



Ez részint abból fakad, hogy vallásos vagyok, részint az a zene, amit használok, néha egyházi zene, vagy mint Bach h-moll miséje, vallási vonatkozású. De nem feltétlenül szükséges, hogy a zenét vallási tartalmú szöveg támassza alá! Nem kell sem vallásos, sem istenre vonatkozó tartalmának lennie a zenedarabnak, amelyet én odaviszek, amely táplálja az én lelki, érzelmi életemet, hogy közvetítse azt a transzcendens istenélményt, amely nekem, sok szülőnek és ami a legérdekesebb, elsősorban a gyerekeknek is élménye. Születésnapomon bemutattam egy részletet most készülő filmemből, a Budapesti Művelődési Központban felvett anyagot, amelyen a gyerekek a h-moll mise feltámadásról szóló Et Resurexit tételére táncoltak. Akkoriban, amikor a jelenetet felvettük, Magyarországon még nem lehetett az iskolában nyíltan vallási vonatkozású dolgokról beszélni. A történetük az volt, hogy csigák, Borsi és a csigák. Elkezdtek rágcsálni Borsit, mondja az egyik gyerek. Nagyon finom volt. Mi, a csigák ettük Borsit, a virágot... Aztán levettem a házamat, megdöntöttem a másik virágot, abba töltöttem a harmatcseppeket, megöntöztem Borsit, a cseppjeimet rácsepegtettem Borsira, és láttam rajta, hogy jólesik neki.

Nem tudhattuk, hogy a gyerekek hallottak-e valaha Jézusról, és feltehetően nem ismerték a h-moll misét sem. Mégis olyan transzcendens élményt közvetített a zene, amelyet Bach is megélt a zene írásakor. Kikerekedett a történet: hogy én levettem a csigaházamat, megdöntöttem a virágot, beletöltöttem a harmatcseppeket, megöntöztem azt, akit én mint csiga szétrágtam, tehát gonosztságot követtem el, de megöntöztem, és kivirult. Ha én feltámadásról beszélek, akkor a feltámadásban azt nézem, hogy ebben mi az emberi tanulság. Milyen legyek én? Hogy én feltámaszthassam a körülöttem állókat, a földön botorkálókat. Vajon levesszük-e a házunkat, hogy vagyonunktól megszabaduljunk, és abból javítsunk meg dolgokat, életeket és embereket. Ezt tanuljuk meg a gyerekektől. Ez az én válaszom arra, hogy mit nevezek transzcendens élménynek. A gyerekeknek a művészet ezt mondta... Ezt közvetítik azok a zenék, amelyeket kiválasztok, legyen az Bach Et Resurexit, vagy egy hegedűverseny, vagy egy zongoradarab.

Az interjút Tóth Teréz készítette.

Egy újabb trójai faló

Kerekasztal-beszélgetés a nem szakrendszerű oktatás bevezetéséről

A nem szakrendszerű oktatás bevezetése az ötödik és hatodik évfolyamokon újabb lépést jelentett azon az úton, amelytől az oktatási kormányzat az iskolai (és tanulói) teljesítmények javulását várja. Erről a sok vitát kiváltó intézkedésről beszélgetett Mayer József, az ÚPSZ főszerkesztője Brassói Sándorral, az OKM közoktatási főosztályának helyettes vezetőjével, Mihály Ottóval, az Iskolafejlesztési Alapítvány vezetőjével és Falus Katalinnal, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet tudományos főmunkatársával.

Kérem, avasson be bennünket abba a folyamatba, amelynek során a minisztérium a nem szakrendszerű oktatás bevezetése mellett döntött. Ezt az intézkedést komoly viták kísérték. Melyek voltak azok a tényezők, amelyek nyomán a döntéshozók 2003-ban elszánták magukat erre a lépésre?

BRASSÓI SÁNDOR: A 2003. évi törvénymódosítás különböző szintű indoklásaiból jól látszik, hogy azzal az oktatás- és iskolaszervezettel, amely nálunk tradicionálisan működik – hogy ti. a négyéves alsó tagozatra épül egy négyéves felső tagozat –, szemmel láthatóan sok probléma van, és ez nem új keletű dolog. Az alsó tagozatos nem szakrendszerű, egytanítós gyakorlat átmenet nélkül megy át a felső tagozatos szakrendszerű, a tudományok diszciplináris kereteit leképező és közvetítő, számos tantárgyra épülő, illetve azokra szerveződő oktatásba. Az a kisebb probléma, hogy nincs átvezető szakasz, nagyobb baj, hogy mindez a tanulók szintjén radikális változást jelent. Az alsó tagozaton a tanító megfelelő pedagógiai, pszichológiai feltételek mellett képes a személyre szabott oktatásra úgy, hogy közben figyel a NAT összes műveltségterületére. Van lehetőség a fejlesztőpedagógia számos eszközét alkalmazni és az időszorítástól (45 perces tanítási óra) függetlenül igazodni az egyes képességterületek differenciált fejlesztéséhez. Az ötödik évfolyamtól a szaktanárok elsődleges és talán legfontosabb célja eddig az volt, hogy a diszciplináris keretek között próbálják megvalósítani a fejlesztést, de eközben a hagyományos tananyag és az iskolai, tanórai időkeretek, valamint az oktatásszervezés adottságai miatt sokszor távol kerültek azoktól a fejlesztési lehetőségektől, amelyeket a modern humanisztikus pedagógiai kínál, és amelyet mindennapjaink is megkövetelnek. Nem érvényesülhettek azok az elvek, amelyek – sok más mellett – a fejlesztő értékeléstől a differenciálást megvalósító tanulásszervezési megoldásokon át a tantárgyközi kapcsolatok kiépítéséig vezethetnek. Ráadásul az utóbbi 15 évben megjelent egy újabb feszítő kényszer a középiskolai felvételi követelmények képeben. Ez azt jelenti, hogy az

általános iskola felső tagozatába kerülő gyerekek nem a korábban már megismert alsó tagozatos pedagógiai módszertannal találkoznak, hanem egy – szó szerint – erőltetett menettel, amelynek az a célja, hogy a tanulás során eljussanak a NAT-ot jócskán meghaladó követelményrendszer teljesítéséhez a középiskolák nyomására.

Azok a gyerekek, akiknek az alapkészségei még nem érték el azt a szintet, amelyre a diszciplináris tudást nagy biztonsággal építeni lehet, ebben a menetben tragikusan és sokszor végérvényesen lemaradnak, kudarcok sorozatával szembesülnek folyamatosan az iskolában, ami súlyos következményekkel jár. Önmagában is katasztrófa, hogy e tanulók alapkészségeinek a további fejlesztése esetlegessé válik, és a biztos alapok hiányában az új tudáselemek nem tudnak mire épülni. De még nagyobb gond, hogy a sorozatos iskolai kudarcok miatt tanulási motivációjuk is meggyengül, ennek pedig az a következménye – amit egyre nagyobb arányban lehet tapasztalni –, hogy ezek a tanulók nem szeretnek iskolába járni. Az osztályon belüli kohézió is csökken, ami elősegíti az agresszivitás, a különféle típusú konfliktusok, feszültségek erősödését, a szaktanár ugyanis leginkább azokat jutalmazza, akik a tanári minta és elvárásrendszer, illetve jutalmazási elvek szerint teljesítenek. A szóban forgó gyerekek azonban nem ilyenek. Tehát a bevezetés kapcsán elsősorban ezeket a tényeket kell hangsúlyozni. Összességében elmondhatjuk, hogy az alsó tagozat négy éve nem minden esetben elegendő a megfelelő alapok kialakítására. Ha szétnézünk Európában, láthatjuk, hogy többnyire öt vagy hat évet szánnak erre a pedagógiai szakaszra.

Mindaz, amit elmondott, úgy is felfogható, hogy egy újabb radikális válaszlépés történt azon az úton, amelyet az oktatási kormányzat a PISA-eredményekre válaszul fogalmaz meg?!

BRASSÓI SÁNDOR: A PISA-hatás számos intézkedést elindított Magyarországon. Ezek között nagyon fontosnak tartom a kompetenciamérések megerősödését, a kompetencia alapú oktatási programok egyre nagyobb számban történő elindítását és a szöveges értékelés bevezetését az alsó tagozaton. Ezek mellett 2003-tól a 4+4-es szerkezetű általános iskola bevezető, kezdő, alapozó, fejlesztő szakaszokra tagolódik a törvény szerint. Ez azt jelenti, hogy ma már nem két pedagógiai szakasz van az általános iskolai képzésben – alsó és felső tagozat –, hanem négy, amelyek jobban illeszkednek a tanulók fejlődéséhez. Ezzel együtt megtörtént a NAT és a kerettantervi rendszer átformálása is. Az már más kérdés, hogyan jelentkeznek ezek a változások az iskolák szintjén. Vannak előjáró és dicséretes fejlesztéseket végrehajtó intézmények, ahol számos jó gyakorlatot látni, és vannak olyanok, amelyek kitartanak sok évtizedes pedagógiai és oktatásszervezési módszereik mellett, miközben a világ szélesebben változik körülöttük, a tanulókkal és a szülőkkel együtt. Valószínűsítem, hogy az utóbbi intézmények egyre több konfliktussal találkoznak majd napi munkájuk során a következő években.

A nem szakrendszerű oktatás bevezetését a programhoz illeszkedő kerettanterv támogatja. Miben különbözik ez a kerettanterv a korábban megszokottaktól?

FALUS KATALIN: Ez a kerettanterv valóban eltér a hagyományos értelemben vett kerettantervektől, melyeknek általában az a céljuk, hogy közvetítő szerepet játszanak a NAT és a helyi tantervek között, segítve ezzel a pedagógusok intézményi szintű tervezőmunkáját. Ott arról van szó, hogy a NAT műveltségterületeiből kell tantárgyakat formálni. A kerettantervek tehát általában ajánlások, és ebben a tekintetben itt is erről van szó. Az eltérés abban van, hogy míg a kerettantervek a hagyományos tantárgyi rendszerhez nyújtanak támogatást, a mi elképzeléseink középpontjában integrált fejlesztési területek állnak, amelyek nem a NAT műveltségterületei, hanem a valóságból vett problémakörök szerint szerveződnek. A nem szakrendszerű oktatásnak ugyanis éppen az a célja, hogy a NAT-ban található kulcskompetenciákat fejlessze, amelyek megegyeznek az EU által ajánlottakkal, és amelyekkel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy boldoguljon a magánéletében, a munkájában, a társadalomban. Ha az életben való boldogulásról van szó, akkor a fejlesztési célokat, de magát a tanítást-tanulást is az élettel kell összekapcsolni. Alapvetően átalakult a tudásról való felfogásunk is. Egyfelől ma már azt gondoljuk, hogy nem az a tudás, hogy minél több információval rendelkezünk, hanem hogy az információk között tudjunk szelektálni, ki tudjuk emelni a lényeges dolgokat, megkülönböztetve a lényegtelenektől, és egyáltalán képesek legyünk az információk rendszerezésére. A tudás az, amit új helyzetben, új környezetben alkalmazni tudunk. Az alkalmazható tudás kulcsfontosságúvá válik. Más értelemben is megváltozott a tudásról alkotott felfogásunk, mert a pszichológia, a filozófia bizonyos területei rávilágítottak arra, hogy a tudás mindig személyes, ami azt jelenti, hogy az új ismereteket mindig a meglévő struktúrákba helyezzük bele. Tehát ha a pedagógus elmond valamit frontálisan, akkor az ott ülő harminckét gyerek harminckétféleképpen interpretálja ugyanazt a dolgot, ez azonban nem eredményezi azt, amit eddig az iskoláról gondoltak általában. Az igazi tudás az, amit az ember saját megértése révén interpretál saját magának, de ez akkor az igazi, ha saját maga jut hozzá. Éppen ezért a tanulás-szervezési megoldások kapcsán a tanulásról való felfogásunknak is meg kell változnia. A tanulás akkor vezet alkalmazható tudáshoz, hogyha az kooperatív módon, egymást tanítva, aktívan, cselekvésekbe ágyazva történik, szemben azokkal a hagyományos megoldásokkal, amikor a tanulók többsége passzív befogadásra kényszerült csupán.

Mi a kerettanterv filozófiája?

MIHÁLY OTTÓ: A „filozófiát” a minőségfejlesztési tervekben szereplő „küldetésfilozófia” értelmében használva, a kerettanterv filozófiája tulajdonképpen igen egyszerű: segítse és „kényszerítse” az iskolákat arra, hogy olyan elemekkel gazdagítsák gyakorlatukat, amelyek a ma jellemző, a tantárgyi tananyag és főként a tankönyv által diktált tanítási folyamatot olyan vágányra próbálják terelni, amelyen haladva az elsajátítandó ismeretek

alárendelődnek – nem eltűnnek – azon fejlesztési elvek szerint, amelyeket a NAT is megfogalmazott. A kulcskompetenciák mentén kell az oktatási folyamatot megszervezni. A nem szakrendszerű oktatás kiterjeszti az első négy évfolyamon már meglévő lehetőséget a felső tagozatra, és ezt viszi tovább az idő egy bizonyos százalékában. Remélem, hogy a mostani arányok a későbbiekben nőni fognak, s lesznek olyan iskolák is, ahol ezt a megoldást a hatodik évfolyam végéig a teljes időkeretben alkalmazni fogják. Így az egyes tantárgyak jellege is átalakulna, mert a fejlesztések révén kötődnének azokhoz a kulcskompetenciákhoz, amelyekre egyébként a fejlesztés irányul.

BRASSÓI SÁNDOR: A kerettantervnek az elmondottakon kívül más céljai is voltak. Pont a felső tagozattal kezdődően nagyon erős az a törekvés, hogy sémákban tanítunk, ugyanígy követeljük meg a tanulói válaszokat, és ezek alapján értékelünk is. Ebből az következik, hogy az iskolában, illetve a tanórán a jutalmazás és büntetés (osztályozás, szöveges értékelés) kategóriáit is ehhez kell alakítani. Számos iskolában az ismeretek frontális oktatással közvetítődnek. Kinek is jó a frontális pedagógia? Először is nyilván azoknak, akik a tanárhoz hasonló előzetes ismeretekkel rendelkeznek, belsőleg motiváltak, hasonló gondolati szinten állnak, és homogén csoportban tanulnak. De ötödik évfolyamon ez általában nem áll fenn. Másodszor azoknak is jó lehet a frontális módszer, akiknek hasonlóan működik a gondolkodásuk, logikájuk, mint a pedagógusnak. De ötödikben a gyerekek többsége nem ilyen. Harmadszor a frontális módszer azoknak kedvez, akik a tanárra figyelve, fegyelmezetten, koncentrálni végig tudnak ülni egy ilyen tanórát, és aktívak, elkötelezettek maradnak a tanár, a tananyag mellett. De tudjuk, hogy az ötödikes tanulók többsége nem képes erre. Ráadásul egy új és szokatlan közegbe érkeznek az alsó tagozatról. Mindennek arról kellene szólnia, hogy az iskola, a szaktanár az órákon – ahol és ahogy csak lehet – cselekedtesse a tanulókat. Nem véletlen, hogy a modernizációs törekvések középpontjában a „learning by doing” gondolata áll. Ez lehet a nem szakrendszerű oktatás egyik hozadéka.

Az iskolai tantárgyi mezőben egy olyan órakeret jelenik meg az ötödik, hatodik évfolyamokon a nem szakrendszerű oktatás bevezetésével, amely egyrészt felbontja a hagyományos tantárgyi kereteket, másrészt lehetővé teszi az új módszertani megoldások alkalmazását. Bevezetése érdekellentéteket szülhet a tantestületekben, ugyanakkor gondolkodásra kell hogy ösztönözze a testületek tagjait. Arról van szó, hogy a világ megváltozott körülöttünk, és nem taníthatunk a hagyományos sémákban és tartalmakban, ráadásul hagyományos módszerekkel sem, mert a gyerekek többsége számára ezek már nem alkalmazhatók változatlan módon, és sok olyan tanuló is van, akinek a figyelme ily módon már nem köthető le. A nem szakrendszerű oktatás pont olyan időkeret, amelyben az életből vett problémák köré szervezve lehet megvalósítani a tanítást. Ez a gyerekekben hosszú távú hatást vált ki, a tevékeny részvétel élményt nyújt, s annak hatása tovább él az emberben. Bármilyen NAT-variációkat készíthetünk, ha az egymást követő negyvenöt perces szakórákon továbbra is egymást fogják váltani

a szaktanárok, mert ebben az esetben igen korlátozott változást fogunk elérni a tanórák szintjén. Ebben a folyamatban az intézmények vezetőinek kulcsszerepük van, mert az ő elköteleződésük nélkül ezt nem lehet megvalósítani az iskolákban.

A nem szakrendszerű oktatásnak van-e valamiféle külön forrásigénye?

BRASSÓI SÁNDOR: Mindenféle változtatás energiaigényes. Az, hogy ez forrás-e, az már más kérdés. Ez egy energiaigényes dolog, és a nagysága attól függ, hogy az adott pedagógusközösség milyen mértékű változásokat akar megvalósítani. Ha megpróbálnak alibimegoldásokkal a szaktárgyi rendszeren belül operálni, akkor nincs különösebb energiaigénye a dolognak, s megjósolható, hogy eredménye sem igen lesz. Ott viszont más a helyzet, ahol átgondolták és megértették, miről van szó, és különválasztották a szakóráktól a rendelkezésre álló nem szakrendszerű kereteket, esetleg külön tantervet, tematikát készítettek, az egyes tantárgyi területekből kiemelték azokat a tartalmi elemeket, amelyeket ebben az új keretben kívántak tanítani. Ilyen esetben a testületen belüli kooperáció kulcsfontosságúvá válik. Az egyes szakmai teamek kialakítása, a tanulókkal együtt megvalósított közös értékelés elkötelezettséget és sok energiát igényel. Az állam segédleteket, kerettantervet készített, amelyeket meg lehet találni az OKM honlapján. Néhány tankönyvkiadó már ilyen célú és tartalmú projektgyűjteményeket, tanári segédletet, módszertani könyvet jelentetett meg. A pedagógus-továbbképzés rendszerében is voltak akkreditált képzések már 2003-tól, erre tehát fel lehetett készülni. Azok az iskolák, amelyek az utolsó percben léptek, valóban súlyos helyzetbe kerültek, mert most már nehéz egy ilyen léptékű fejlesztést szakmailag korrekt módon elkészíteni, keretek között tartani.

FALUS KATALIN: Nyilvánvaló, hogy az aktivizáló oktatás, a projektoktatás anyagi igénye nagyobb, mint a hagyományos formáké. Egyrészt ha bármilyen produktumot készítenek, az pénzbe kerül. Másrészt a teammunka miatt nagyobb a „pedagógusigénye” is. Kérdés, milyen technikákkal tudja megoldani az iskola azt, hogy ugyanazon az órán három pedagógus kap szerepet. Harmadrészt olyan egyéb vonzata is van, mint például a korszerű számítógépes eszközpark jelenléte, amely nélkül nehéz megvalósítani a kutatási projekteket.

Nyilván ezért a kerettanterv szokatlan módon számos módszertani ajánlást is tartalmaz, azt sugallva, amit magam is gondolok, hogy a módszertani megújulás a nem szakrendszerű oktatás sikerének a kulcsa?!

FALUS KATALIN: A kulcs az, hogy a tartalmakat a NAT kulcskompetenciáinak, illetve a tudás- és képességterületek céljainak rendelte alá. A NAT-kulcskompetenciák fejlesztése alapvetően tanulásszervezési kérdés. Tehát a módszertannak hihetetlen nagy szerepe van, mert a fejlesztést a régi, hagyományos gyakorlattal nem lehet biztosítani.

Ez tehát egy trójai faló, amely bemegy a rendszerbe, és ott alapvető változásokat idéz elő. Milyen hatást fejthet ki hosszú távon a program?

BRASSÓI SÁNDOR: A trójai faló jó hasonlat. Érdekes ennek kapcsán visszagondolni a tartalmi szabályozás történetére az állami irányítás szintjén, a NAT-vitákra, a fejlesztési feladatokra és így tovább. Az megint más kérdés, hogy az iskolák többsége azokban az években (1998) be sem vezette a NAT-ot. Megmaradt a hagyományos 78-as tantervi rendszernél. Ezt követően jött a kerettantervi szabályozás, amely egyrészt megerősítette a hagyományos tantárgyi rendszert, másrészt az új tartalmi elemeket a modulokba próbálta beépíteni, és szabad fejlesztési időkereteket adott az iskoláknak. Az iskolák közel fele ebben sem kívánt részt venni. Jött az új NAT-2003, amely fejlesztő típusú szabályozó. A logikát folytatva azt látjuk, hogy az állami irányítás egy modern szabályozó rendszert próbált kialakítani, de az iskolák jelentős része ezt távolról szemlélte, és igyekezett mereven megőrizni a tantárgyi rendszereket. Ennek feloldására sok megoldás lehetséges, de az jól látszik, hogy az iskolák többsége, az igazgatók nehéz helyzetbe kerülnek, mert szembe kell menniük az iskolai tantárgyi „lobbikkal”. Ez a helyzet nemcsak az egzisztenciális érdekeket sérti, van mögötte egy merev szemléleti korlát is. A nem szakrendszerű oktatás ötödik-hatodik évfolyamos bevezetésével éppen ezt szeretnénk lebontani. Ma már egyre többen nélkülözhetetlennek tartják az integrált tantárgyi, tudás- és tanulásközpontú szemlélet érvényesülését, azt, hogy a tanuló, a pedagógus és a tantárgyak – diszciplínák – hármasságában helyben kell korszerű, személyre szóló tartalmakat kialakítani, nyilván a NAT adta keretek között. Ez biztosan nem működik merev tantárgyi határokkal, ahol minden tanár csak a saját szakmáját tartja szem előtt, abban akar előrehaladni, és nem történik meg a másik tárgyra, a másik pedagógusra való „odafigyelés”. Bár erre a tantárgyi, tantárgyközi koncentrációk már korábban lehetőséget kínáltak, a különféle típusú időkeretek és az éves ütemezésben történő iskolai „csúszások” azonban mindig annullálják ezeket a törekvéseket. Tehát a tantárgyi határok feloldása szükségszerűnek látszik. Az EU és az OECD is ebbe az irányba mozdul. Ez a helyzet arra kényszeríti az iskolákat, hogy szembesüljenek saját problémáikkal, saját képességükkel, és ezek mentén találják meg a jó megoldásokat a kompetenciafejlesztésre. Erre a nem szakrendszerű oktatás jó lehetőséget kínál. Az kétségtelen, hogy több és jobb minőségű tudást kell másképpen közvetíteni, mint a hagyományos rendszerben, és alapvetően nem tanítani kell a tudásanyagot, hanem a hozzá vezető utat kell meggyőzően magyarázni, a tanulókat az ebben való részvételre motiválni. Ez az alapvető különbség. Hadd éljek jelesen egy ismert pedagógus szavaival: „Didaktikánk első és utolsó céljának annak kell lennie, hogy kifürkésszük és felkutassuk azokat a tanítási módokat, amelyeknél a tanároknak kevesebbet kell tanítaniuk, de a tanulók mindazonáltal többet tanulnak, az iskolában kevesebb lármát, unalom és felesleges fáradtság uralkodik, ehelyett több a szabadság, az élvezet és az igazi előrelépés.” (Comenius 1650)

FALUS KATALIN: A kompetenciafejlesztés korlátai alapvetően a tantárgyak, a negyvenöt perces tanórák és a tanterem. Ezt a három korlátot kell áthágni annak érdekében, hogy sikereket lehessen elérni.

BRASSÓI SÁNDOR: Ebben az a különös, hogy a pszichológusszakma már évtizedek óta ennek szükségességét hangoztatja, és az is különös, hogy az iskolarendszer éppen ezt próbálja hárítani.

Az egy tanév, egy tanár, egy tankönyv, egy tanterem rendszerhez a szülők is hozzászórtak, nemcsak az iskolarendszer...

FALUS KATALIN: A szülőket is meg kellene nyerni, de az új dolgokat nem könnyű olyan szülőkkel megértetni, akiknek nem voltak ilyen jellegű iskolai tapasztalatai.

Ezért is kérdés, hogy ebben a programban hogyan történik majd a tanulók értékelése. A szülők nyilván itt is akarják majd tudni, hogyan teljesített a gyerek.

FALUS KATALIN: Ez nem lesz könnyű, mert kompetenciát értékelni sokkal nehezebb, mint hagyományos lexikális tudást. A kompetenciaértékelés több területe még nincs kidolgozva. Például a szociális és állampolgári kompetenciák értékelése még gyermekcipőben jár Európa-szerte. Mi a kerettantervben szöveges értékelésre tettünk lépcsős javaslatot, két szinten adtunk nívószintet: jó és kevésbé jó. Olyat nem gondoltunk, hogy elégtelen vagy nem megfelelő, mert a kompetenciafejlesztésben ez nem lehetséges. Nem lehet hagyományos skálában gondolkodni, mert itt számos attitűdöt is értékelni kell. Ennek az értékelésnek a kidolgozása sok-sok éves feladat lesz.

Mi fog történni a következő években annak érdekében, hogy ez a szisztéma sikeresen beépülhessen az iskolarendszerbe, az iskolaszervezetbe?

BRASSÓI SÁNDOR: Érdeemes felidézni, hogy még azt is vita kísérte, készüljön-e kerettanterv ehhez a programhoz. Ideális esetben erre nem lett volna szükség. A szóban forgó fejlesztéseket a helyi tantervben kellene realizálni a legalkalmasabb óraszervezéssel és a legfelkészültebb pedagógusokkal. A helyzet azonban nem ideális. Így a kerettanterv egy olyan korlátként jelenik meg, amely támogató eszközként hat, már csak azért is, mert kétféle opciót ad a maga provokatív módján. Mint erről már beszéltünk, nem tantárgyakba, hanem tudás- és képességterületekbe rendezve jelennek meg a célok, messze túlmutatva a hagyományos kerettantervek szándékain. Inkább azt mondanám, hogy programtantervről van szó, amelyben a szerzők az értékelésre, a mintamodulokra és a tevékenységekre is javaslatot tesznek. Sőt azt mondanám, hogy ez a dokumentum módszertani kiadványként is funkcionál. Végül ez volt az a szempont, amely eldöntötte, hogy készüljön kerettanterv, hogy lássák az iskolák, így is lehet csinálni, ez nem

fikció, íróasztalnál kitalált elmeszülemény. Készült projektgyűjtemény is, amely azt tartalmazza, milyen tevékenységet lehet az egyes modulokhoz rendelni. Az iskolákról összeállított szakmai térkép nagyon tanulságos volt, jól látszott, kik és milyen módon valósítják meg a program bevezetését. Látszódnak a továbblépési pontok, és az iskolák gyakorlatai kijelölik majd a fejlesztés irányait. Kiderült, hogy számos helyen már remekül működnek ezek a dolgok, nem kérdés a szöveges értékelés, mint ahogy az sem, hogy a bevezetés kapcsán bele kellett nyúlni a tantárgyi szerkezetbe. A jó gyakorlatokat gyűjtjük és közzéteesszük.

De mit tehet az az iskola, amelynek a gyakorlatában még nem vagy csak csekély mértékben jelentek meg az új tanulósszervezési, módszertani megoldások?

FALUS KATALIN: Szerintem az a megoldás, ha az egész tantestület számára szerveznek képzést, mert az semmit sem ér, ha néhány tanár elmegy a továbbképzésre. Az iskola-vezetőket is szükséges bevonni, nélkülük ugyanis nem lehet megoldani ezt a feladatot. Sok egyéb mellett azért sem, mert az iskola egész ethosát kell megváltoztatni. Egy ilyen megoldás megteremtené a továbblépéshez szükséges alapot, a pedagógusok együtt élhetnének át egy csomó olyan dolgot, amelyekről kiderülne számukra, hogy érdemes foglalkozni velük. Ha csak egy-egy tanár dolgozik így, visszaállnának a frontális órávezetésre és a szakrendszerű oktatásra, és akkor soha nem lesz eredménye ennek a fejlesztésnek. Azt még érdemes hozzátenni, hogy növelné a sikert, ha a kétszintű érettségit felváltaná a valóban kompetencia alapú érettségi.

MIHÁLY OTTÓ: Itt nagyon fontos az, amit egy ma nem túlságosan népszerű politikus mondott néhány évtizeddel ezelőtt, hogy „tanulni, tanulni, tanulni!”. Én is ezt mondanám a tanároknak, mert a tanítás-, tanulósszervezés hatékony eljárásait is tanulni kell. Jelenleg a tanárképzés gyakorlata kevés lehetőséget kínál erre, ezért ezt a tudást, az új kompetenciákat a továbbképzéseken kell megszerezni, viszont ennek érdekében a továbbképzés jelenlegi rendszerét is át kell gondolni. Nem az a megoldás, hogy egy-egy tanár részt vesz a továbbképzéseken, mert ahogy az történni szokott, a továbbképzett, átképzett pedagógust „feldolgozza” az adott tantestület, ráadásul igen hamar. Vigyük helybe az iskola által felvállalni kívánt fejlesztéshez a támogatást annak érdekében, hogy ott a helyszínen mindenkire kiterjedően próbáljuk megváltoztatni azt a belső logikát, amely alapján dolgoznak. Ez sokszor azt jelenti, hogy felejtsek el a comeniusi „szent háromságot”, a tantárgy, tanóra, tantárgyrendszer együttesét. Annak érdekében kell ettől elszakadniuk, hogy a tradicionális tantárgyi tartalomtól, az időtervezéstől bizonyos mértékig függetleníteni tudják magukat. Nyilván ehhez egyfajta bátorságot kell adni a pedagógusnak, elhítni vele, hogy ez nem csökkenti a hatékonyságot, mert nem azt jelenti, hogy ettől kezdve a gyerekek kevesebbet fognak tudni. Azt a feszültséget kell oldani, amely a sokszor már csak feltételezett szabályozók révén ott él mindenki-ben. A változtatások kapcsán mindenki hivatkozik valamifajta kötöttségre, amelyről

hamar kiderül, hogy már nem létezik. Vagy ha van is, azt maguknak csinálták, amikor kidolgozták a helyi tanterveiket. A legnehezebb az attitűdök formálása, hosszú időt vesz igénybe. A másik feladat sem könnyebb: a szakmai kultúra megváltoztatása, az új típusú tanulásszervezési eljárások begyakorlása. Ha begyakorlják, látni fogják, hogy ez nem félelmetes dolog. Erre időt kell szánni, és olyanokkal kell együtt csinálni, akik ezt már természetes módon végzik. A pedagógus is megérzi a bizonytalanságot vagy az izzadságszagot, de ha látja, hogyan lehet könnyen, hatékonyan megoldani, akkor a szakmai elfogadtatásnak sem lesz akkora ellenszele. Tudom, hogy ez huszonöt-harminc éves folyamat egy iskolarendszerben, de éppen azért kell ezeket a „trójai falovakat” becsempészni a pedagógiai kultúránkba, hogy oldódjon a rendszer merevsége.

Ez a fajta gyakorlat képes lesz fordulatot elérni abban, hogy az alulteljesítő, többnyire hátrányos helyzetű tanulók kudarcokkal teli iskolai pályafutása megváltozzon?

MIHÁLY OTTÓ: Ebben nem lehet fordulatot elérni. A helyzet megváltoztatása borzasztóan hosszú folyamat, mert nem csak az iskoláról szól a történet. Olyan társadalmilag determinált problémákról van szó, amelyekben az iskola nem tud fordulatot elérni. Ha viszont az előbbieken megfogalmazott tanítás-, tanulásszervezési eljárások irányába mozdul a rendszer, ki fog derülni, hogy nem is biztos, hogy annyira alulteljesítenek ezek a gyerekek, mint ahogy azt a jelenlegi rendszerben érzékeljük. Egy olyan rendszerben, ahol az „aki nem lép egyszerre, nem kap rétest estére” jellegű tanítás-tanulás zajlik, az ilyen gyerek számára tulajdonképpen esély sincs a tanulásra. Ha az adott pillanatban és az adott módon nem valósul meg a tanulás, akkor többé nincs rá lehetősége, hogy bekapcsolódjon a tanulási folyamatba. Szinte szó szerint „kiesik” a tanítás-, tanulás-szervezés rendszeréből. Ha egy rendszerben az lesz fontos, hogy valamire használni lehessen a tanultakat, sokkal több esély adódik arra, hogy a rendszerben megjelenjenek azok az elemek, amelyekben a gyerek mint tanuló van jelen. Nem mint diák, akit beraktak oda, hanem mint olyan, aki ott tanul valamit. Ezek az elemek segítenek abban, hogy tanulóképesebbé váljon, és ez a dolog lényege. Ezeknek a gyerekeknek az egyik problémájuk az, hogy nem „akarnak” tanulni. De ezen nem tudatos nem akarást kell érteni, hanem azt, hogy éppen az elmondottak miatt semmi érdemi motivációjuk nincs arra, hogy tanuljanak. Ezt a régi módszerek nem tudják megoldani. Az új lehetőségben az van, hogy a tanulóval csinálnak valamit, és akkor ő is csinálni fog valamit. Otthonosabban fogja érezni magát az egészben, és különösen az új tanulásszervezési eljárások alkalmazásával esélyt adunk ahhoz, hogy valóban tudjon tanulni a rendszerben. Ez azt is jelentené, hogy ezeket a tanulókat nem a rendszeren kívül kezelnénk, ahogy ez jelenleg történik. Ma az a látszat, hogy a rendszer nagyon jó lenne, ha ők nem lennének. Holott a valóság: egy elképesztően elavult tanítási-tanulási rendszert működtetünk, amely a pedagógusi és tanulói teljesítményeket is hihetetlen mértékben korlátozza.

FALUS KATALIN: Valóban, a projektmódszerrel dolgozó pedagógusok közül sokan beszámolnak arról, hogy ebben a formában számos korábban nem vagy alig teljesítő tanuló komoly eredményeket képes produkálni.

BRASSÓI SÁNDOR: Érdeemes még azt is hozzátenni, hogy a középfokú iskolák felvételi eljárásainak szabályai megváltoztak. Idén már csak kétféle kompetenciaterületen lehet központi írásbeli felvételit íratni. Ezek a szövegértésre és a matematikai eszköztudás vizsgálatára, tehát nem a tantárgyakra épülnek. Ehhez az Oktatási Hivatal készít kompetencia alapú mérőeszközt. Így nincs már felső tagozaton olyan szorítás, amelyet korábban éreztek a pedagógusok, mondván, ezt tanítjuk, mert ezt várják el tőlünk a gimnáziumok, igaz, ez messze több, mint a NAT. Az OH mérőeszközei a NAT-ra épülve tantárgytól, tankönyvtől, tantervtől függetlenül adnak instrukciót a felkészítésre. A rohanási kényszer tehát csökkenni fog a felső tagozaton. A másik fontos dolog az új értékelési eljárások elterjedése, ami egy más típusú tanári gondolkodás alapját képezheti. Ehhez olyan továbbképzéseket kell szervezni, amelyek középpontjában a pedagógus-szerep megváltozásának tudatosítása áll. Nem lehet nem odafigyelni arra, hogy a mai diákok már nem fogadják el az iskolát és a pedagógust „mindentudónak”. Szerepváltás van, a tanári tekintélyért minden egyes pedagógusnak meg kell küzdenie.

„Az iskolának kell innovatívnak lennie”

Beszélgetés Székely Andrással, a Máriaremetei–Hidegkúti Ökumenikus Általános Iskola igazgatóhelyettesével

Bizonytalan, változó politikai helyzetben, maroknyi elszánt, elkötelezett ember 1989–1990 között az Iskolaszék Egyesületbe tömörülve szervezte meg a Máriaremetei–Hidegkúti Ökumenikus Általános Iskolát. Hagyományok nélkül arra törekedtek, hogy maradandó hagyományokat teremtsenek. A szülők, tanárok lelkesedése, kitartása a témérdek nehézség ellenére töretlen maradt. Akik időközben elmentek, itt hagyták szellemi, lelki „csomagjaikat”, az újak pedig megértve, elfogadva és alkalmazva az iskola pedagógiai programjának alapvetéseit, tudásukkal, egyéniségükkel folyamatosan színesítették a palettát az egyre növekvő iskolában. Mindenképpen új szakaszt jelentett az iskola történetében, hogy 1994–1995-ben vadonatúj, korszerű, nívódíjas iskolaépületben folytathatták a korábban elkezdett munkát. Az iskola épületében Mayer József beszélgetett Székely Andrással, az intézmény igazgatóhelyettesével.

Kérem, mutassa be az olvasóknak az iskolát!

Az iskolát a szülők alapították nagyon bizonytalan helyzetben, a nyolcvanas évek végén, még a rendszerváltás előtt. Volt egy szülői kör, amelynek a tagjai úgy gondolták, olyan iskolát szeretnének létrehozni, amely az ő érzésviláguknak megfelelően működik. Szerencsésnek mondható, hogy a kerületi tanács, majd az önkormányzat felkarolta a kezdeményezésüket, és támogatta, hogy legyen a kerületben egy olyan értékrend alapján szerveződő iskola, amely nem azt tartotta fontosnak, hogy ki melyik felekezethez tartozik, hanem azt, hogy egy adott értékben találja meg azokat az elemeket, amelyek számára fontosak. Ma is erre a felfogásra épül az oktatás. A szülők az iskola létrehozásában és működtetésében a kezdetektől fogva komoly támogatást nyújtottak. Szerintem kulcsfontosságú és meghatározza az itt követett gyakorlatot az, hogy erős támogató környezet veszi körül az iskolát. A szülőkkel sokrétű kommunikációt folytatunk, s ebben nagy szerepe van az iskolaszéknek. Direkt módon azonban sohasem szólnak bele az iskola szakmai tevékenységébe.

Az ökumenikus szemléletben melyek a legfontosabb értékpillérek?

Fontos számunkra a zsidó-keresztény kultúra, mert az európai kultúra ebben gyökerezik. Ha megnézzük az egyes vallásokat, keresztény felekezeteket, jól látszik, hogy a legfontosabb értékekben, így a becsület vagy a másakra történő odafigyelés kérdésében nem különböznek egymástól. Ha valakinek fontosak ezek az értékek, akkor nyitottak vagyunk feléje. Nem egy

valláserkölcsei alapon álló intézményről van szó, a kezdeményezés célja nem ez volt. Ez persze könnyebbé is jelent, mert így bizonyos témák megvitatását el lehet kerülni. Például a tervrajzban szerepelt a büfé helye, ám a szülők nem szerették volna, hogy az épületben büfé működjön. Fontosnak tartották, hogy otthon készítsenek uzsonnát a gyerekeknek. Így ezután azt sem kellett megtárgyalni, hogy áruhatók-e a büfében többé-kevésbé egészségtelen, ám népszerű ételek-italok vagy sem.

Milyen társadalmi, szülői háttér támogatja önöket?

A kerületnek ez a része gyakorlatilag faluként funkcionál, az emberek jól ismerik egymást. Nem hasonlítható a város, de még a kerület többi részéhez sem. De azt is látni kell, hogy ez nem a Rózsadomb teteje, ahol mindenki hatalmas méretű luxuskocsikkal jár és mérhetetlenül gazdag. Sokkal jellemzőbb az iskolánkra a nagycsaládosok jelenléte. Az iskola tanulóinak több mint a fele testvér. De az is fontos, hogy van egy jó értelemben vett értelmiségi háttér, ahol a tanulás és a gyerekekkel való foglalkozás értéként jelenik meg. A külső világ sokszor nem kedvező változásait nem minden esetben tudjuk távol tartani a gyerekek világától, nem tudjuk teljes mértékben kivonni magunkat a környezet hatása alól, de azt hiszem, azt nem is lehet.

Mi az, amit fontosnak tart megemlíteni az iskola praxisából?

A kerületi képességmérés során a mi első osztályainkban gyakran gyengébbek a bemeneti eredmények a többi iskola adataihoz viszonyítva. Ennek a helyzetnek a megváltoztatása mindig nagy kihívás számunkra. Jó válaszokat találtunk erre, amit az is igazol, hogy a felső tagozaton már nincsenek ilyen jellegű problémák. A beérkező gyerekeket annak érdekében mérjük, hogy a diszfunkciók időben kiderüljenek. Ha van erre gyanú, akkor a gyermeket kiscsoportban fejlesztjük, párhuzamosan azzal a megoldással, hogy a nem kritikus területeken az egész osztály munkájában részt vesz. Nem várunk arra, hogy majd hónapok múlva papírt kap arról, hogy mi a problémája, de azt sem tesszük, hogy kivesszük a közösségből. Fontos érték, hogy az osztály, a közösség „egyben marad”, és ha valakinek valamilyen készség/képességbeli hátránya van, akkor annak leküzdésére többnyire a közösségben kerül sor. A gyerekek az esetek többségében nem is tudják, hogy egyik vagy másik osztálytársuknak milyen jellegű, tanulással összefüggő nehézsége van. Negyedik osztály végére általában megoldjuk a problémát. A felső tagozatot nem kezdik úgy a tanulók, hogy jelentős készség-hátrányuk lenne. A szülőknek ez a rendszer nagyon tetszik azért is, mert nyugodtan szembesülhetnek gyermekük problémájával, nem kell alibi megoldásokat keresniük, nem kell titkolózniuk.

Alkalmaznak-e valamilyen szelekciót a beiratkozáskor?

Beszélgetést tartunk, amely hangsúlyozottan nem felvételi. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a szülő valóban egyetért-e azokkal az elvekkel, amelyek mentén az iskola működik. Volt olyan szülő, aki azt mondta, azért hozza ide a gyereket, mert tetszik neki az épület. Ez

nekünk nem előnyös, ezért ha csak lehetséges, igyekszünk az ilyen szituációkat kiszűrni. A pedagógiai programban leírtuk, hogy előnyben részesítjük a testvéreket. Így a helyek többségét ők töltik be.

Nem sújtja önöket az a verseny, amely az iskolák között a gyerekekért zajlik?

Érdekes, hogy tőlünk száz méterre van a másik iskola, de nem sértjük egymás köreit, jó viszonyt ápolunk.

Mostanában sok szó esik az iskolai agresszióról, az iskolában zajló súlyos konfliktusokról. Említette, hogy az Önök iskolájának erős, jól alapozott értékrendje van. Mit gondol, ez fékezőleg hat a tanulókra?

Biztos, hogy visszafogja őket. Egyszer az ötödikes osztállyal voltam egy versenyen, és ott a tanulóim elképedve látták, hogy a másik iskola diákjai hogyan játszanak egymással. Nálunk sok helyzet nincs, ami másutt megszokott. Ez részben az értékrend következménye. És vannak olyan dolgok, amelyeket nem tolerálunk; sok helyütt adok-kapok van, mi nem akarunk ebbe az irányba elmenni. Itt sem szentek a tanulók, nem jobbak vagy rosszabbak, mint másutt, de talán a problémákat kezelő megoldásaink mások. Igyekszünk játékformában feldolgozni a problémás helyzeteket. De ha más jellegű gond van, akkor beszélgetünk a gyerekekkel és persze a szülővel is. Arra azonban vigyázunk, hogy ne szóljunk bele a család életébe. A nevelés nem szólhat arról, hogy mi is csinálunk valamit, meg otthon is történik valami. Ha együtt csináljuk, megbeszélve a dolgokat, akkor az rendkívül hatékony lehet.

Sok helyütt említik, hogy a szülőkkel számos gond van. Nem kommunikálnak az iskolával, nem vesznek részt az iskola életében, nem partnerei a pedagógusoknak. Önöknek van erre receptjük?

A szokásos megoldásokon kívül nyitottak vagyunk a szülői megkeresésekre. Ha pedig a gyerek problémáiról van szó, igyekszünk elkerülni, hogy ne alakuljon ki az a hozzáállás, hogy „berendelték az iskolába”. Inkább az, hogy beszéljünk a problémáról. És persze nem akkor hívjuk a szülőt, amikor már nagyon nagy a baj. Nálunk a szülőnek is lehet igaza. Tipikus pedagógusi attitűd, hogy „én tudom és látom”, de mi ezt nem akarjuk érvényesíteni. Van iskolapszichológusunk, aki sokat segít. Ha a gyerek szorong, problémái vannak, akkor például azt javasolja, hogy egy-két hétig mentsék fel a számonkérés alól. Ezek jó megoldások, segítenek.

A megfelelő minőségű szakmai munkához stabil tantestületre van szükség. Hogyan, milyen eszközökkel tartják itt a pedagógusokat?

Alig-alig változik a tanári kar, innen csak nyugdíjba mennek az emberek, másik iskolába ritkán. A pedagógusok egy része környékbeli, mondhatnám „falubeli”. Ennek nagy jelentősége van. Számos esetben kerül sor „informális” beszélgetésekre, a boltban vagy másutt. A „falu” kifejezést ezért használtam, jó értelemben. De az is fontos, hogy a pedagógus szakmai sikerekre vágyik, és ez nálunk teljesül.

Hogyan tudják kivédeni a négy és hat évfolyamos gimnáziumok elszívó hatását?

Ez az iskola nagyon távol fekszik a várostól. Ahhoz, hogy egy ötödikes gyerek beérjen innen az iskolába, fél hétkor fel kell szállnia a buszra. Előfordult már, de ez nagyon kevés gyereket érint. Hatodik után más a helyzet, és nagyon osztályfüggő, hogy mi történik. Van, hogy egyben marad az osztály, és arra is van példa, hogy a gyerekek harminc-negyven százaléka elmegy. A környékbeli iskolák hat évfolyamosak. A szülők szeretnék minél hamarabb középiskolában tudni a gyermeküket. A négyosztályost nagyobb rizikónak gondolják. De a kérdés az, tudunk-e valamit adni azért, hogy ne vigyék el a tanulókat. Két dolgot szoktak mondani: az egyik a közösség, fontos számukra, hogy olyan helyen tudják a gyereket, ahol hasonlóak társaságában van; a másik a tanulmányi eredmény. Az országos mérési eredményeket tekintve jó helyen állunk. De nem ez a leglényegesebb szempont. Az fontos, hogy a későbbiekben megállják a helyüket a tanulók, de ebben az időszakban még nem ez számít.

Hogyan fogadta a tantestület azt, hogy a felső tagozaton lehetőség nyílik a nem szakrendszerű oktatásra? Ez számos helyen komoly problémákat okozott, alaposan megosztotta a tantestületeket. Sokan úgy gondolták, különösen a felső tagozatos tanárok közül, hogy az egzisztenciájuk kerül veszélybe, ha az alsóban tanítók szerepet kapnak a felső tagozaton.

Iskolánk igazgatójának az a legfontosabb szempontja, hogy ha jön egy törvény, akkor ne a végrehajtási utasítás dátumának a napján kezdünk vele foglalkozni, hanem már előre készülünk fel a várható változásokra. Amikor meghallottuk, hogy lesz nem szakrendszerű oktatás, azonnal elkezdtünk gondolkodni rajta, elküldtük az embereket továbbképzésre. Az első képzések egyébként komoly csalódást okoztak, kollégáink keveset profitáltak belőlük. A képzés tartalmáról nyilván nem volt kialakult elképzelésük a szervezőknek. Mára sokat változott a helyzet, mert akik most jöttek vissza, nagyon felvillanyozottak voltak. Úgy látom, a közoktatásnak van egy reformfóbiája, amelyben két dolog játszik szerepet. Az egyik, hogy ritkán lehet világosan látni, mit kell csinálni, csak az biztos, hogy valamit csinálni kell. A másik dolog azzal a kérdéssel függ össze, amelyet talán sokan megfogalmaznak, hogy nekünk tényleg meg kell-e változnunk az adott alkalommal, vagy elég csak valamiféle alibi tevékenységgel túlélni az aktuális reformot. Most is sokan gondolták úgy, hogy nem kell részt vennünk ebben. Mások azt képviselték, hogy ha van egy probléma, akkor jó lenne megoldást találni rá. Eddig is sok minden történt a készségfejlesztés érdekében a tantárgyi kereteken kívül, de most erre újabb lehetőség kínálkozik. A keret eddig szűk volt, és a törvény éppen ennek a keretnek a bővítését tette lehetővé. Úgy gondoltuk, most olyan tartalmakkal kell ezt megtölteni, ami eddig is szívünk vágya volt, de eddig nem fért bele a költségvetésbe vagy a reális elképzelésekbe. Az alapvető kérdés persze itt is az volt, hogy ki és kinek az órakerete terhére végezze. A másik kérdés az volt, hogy tömbösítsünk, vagy valamilyen módon a tantárgyaknál helyezzük el a rendelkezésre álló keretet. A tömbösítést elvetettük. A tantárgyak bizonyos százalékát levettük, és meghatározott óraszámok mellé rendeltük a szükséges fejlesztéseket. A magyar és a matematika esetében két tanár végzi a nem szakrendszerű oktatást. Ez részben bejött, részben zsákutcának bizonyult. Az értékelés

szövegesen történt. Láttuk, hogy a fejlesztés elején milyen állapotban volt a gyerek, meg azt is, amikor eljutottunk valameddig. A kéttanáros munka nem volt mindig hatékony. Most a két tanár eldönti, mikor bont csoportot, de nem fix csoportot, hanem azon az alapon, hogy milyen fejlesztésre van szükség, és kinél. Ha együtt vannak, akkor a feladatokat közösen végzik. A többi tárgy esetében ez a megoldás nem működik. Igazából nem hozott nagy újdonságot, mert hasonlókat már csináltunk korábban. Ötödik osztályban van mire építeni, mert a gyerekek sokféle módszertani megoldással találkoztak az első négy évben. A következő tanévtől új tantárgyat formálunk, amelyben azok végzik majd a munkát, akiknek van affinitásuk a nem szakrendszerű oktatáshoz. Ugyanis a másik nagy tanulság az volt, hogy vannak olyan kollégák, egyébként kiváló pedagógusok, akik ezt a formát nem tudják vagy nem akarják csinálni. Például az érzelmi intelligenciára építő játékok vezetését kár olyan pedagógusra bízni, akitől ez teljes mértékben távol áll. Ettől még a matematikát kiválóan taníthatja. Fontos volt azonban megállapítani, hogy a szakórára ténylegesen hány óra jut? Így pontosan lehet tudni, hol vannak a határok, s nem kell attól tartani, hogy az ilyen típusú programokra csekélyebb mértékben szocializálódott tanárok szorongva végzik a feladatukat, mert állandóan a határt figyelve igyekeznek a törvényi előírásoknak eleget tenni. A magyar és matematika esetében nem lesz változás a következő tanévben. Lesz azonban egy olyan program, amelynek keretében a kreativitás és az érzelmi intelligencia fejlesztése történik. És lesz egy-két tárgy, amelyekhez szükség szerint hozzákapcsoljuk a nem szakrendszerű keretet. Ez lesz a portfólió, amelyből a nem szakrendszerű oktatás összeáll. És lesz egy olyan óra, kvázi osztályfőnöki óraként, amely végigvonul az egész tanéven.

Nem sérült senkinek az órakerete, a kompetenciája?

Nem, mert a tantárgyi szerkezet alig változott. Érdeksérelmem biztos lesz, de ezek kiküszöbölhetők, ha leülnek, és együtt tervezik meg, amit az adott osztállyal és osztályban el szeretnének élni. De ez most is így van.

Ha ez ilyen egyszerű és világos elvek mentén megvalósítható, akkor mivel magyarázza azt, hogy számos helyen komoly konfliktusok alakultak ki az iskolákban?

Aki arra van szocializálva, hogy van egy tanmenet, és az órán azt kell csinálni, ami abban le van írva, annak a szabadság és a lehetőség óriási kihívás. Számára egyetlen kérdés van: „Jöjjön valaki, és mondja meg, mit kell csinálni?!” És ha nem mondják meg, mit kell csinálni, akkor úgy járunk, mint a NAT esetében. Láttuk, mekkora műveltségterületek vannak, és azokat beleerőltettük a tantárgyi és órakeretekbe. Az iskolák zöme nem tudott mit kezdeni ezzel a helyzettel. Szerintem most is valami hasonló történt. Úgy gondolom azonban, hogy az iskolának kell innovatívnak lennie. Nekünk kicsit más a helyzetünk. Említettem, hogy nem állunk rossz helyen az országos mérésekben. Nyilván lehetne még javítani az eredményeken, de mi az érzelmi nevelést fontosabbnak tartjuk, s ebben a fenntartótól is megerősítést kapunk. Ezért könnyű volt beépíteni az új elemeket az egyes programokba. Az érzelmi nevelés fontosságát nem lehet elégszer hangsúlyozni. Például látom, hogy a gyerek nem tud figyelni az órán. Lehetne tovább erőltetni a hagyományos formát és tartalmat, de nincs értelme.

Az ehhez hasonló helyzetekre nagyon jó a nem szakrendszerű oktatás alkalmazása. Nem kell azon idegeskedni, hogy a tanulók fejlesztéséhez honnan vegyek el időt. A pedagógus felelőssége az, hogy hatékonyan használja ki ezeket az intervallumokat.

Megjelent a nem szakrendszerű oktatás számára készült kerettanterv. Hogyan tudták ezt hasznosítani?

Azt mondtuk, nekünk van elég olyan tartalmunk, amelyet vissza tudunk csatolni a tárgyakhoz. Az új keretek között szeretttük volna mindazt megtartani, amit – a törvényéhez hasonló szellemben – eddig is csináltunk. A kerettantervre annyiban figyeltünk, hogy mi lehet belőle hasznos számunkra, vagy mit kell belőle teljesíteni. A második körben lesz nagyobb szerepe majd. Felértékelődnek azok a tartalmak, amelyek a kerettanterv szintjén jelentek meg. A dokumentumokkal az a baj, hogy többségüket nem olvassák a pedagógusok. Nekem kell a munkámhoz, tehát ismerem őket. Biztos vannak olyanok, akik úgy gondolják, hogy ez is csak egy reform, amelyet a következő kormány meg fog szüntetni, addig meg kihúzzák valahogy. Csakhogy az alapkérdés az, vajon meglátjuk-e valamiben a lehetőséget, és élünk-e vele vagy sem. Nehezíti a helyzetet, hogy rendkívüli adminisztrációt jelentett ez a program is, a hangsúlyok a dokumentálásra és nem a fejlesztésre esnek, ami a későbbiekben komoly problémákat okozhat.

Ezek szerint az önök iskolájában nincs ellenállás a programmal szemben?

Nincs, de ennek vannak előzményei. Úgy gondolom, mindenfajta ötlethez, innovációhoz szükséges a vezetéség elköteleződése. Ha én nem szeretek bele a nem szakrendszerű oktatásba, nem tudom megmagyarázni a kollégáimnak, hogy az miért jó dolog.

Voltak közös megbeszélések, tapasztalatcserék a többi iskolával?

A II. kerület sokat segített a bevezetésben, odafigyeltek arra, hogy működjön. Az egyes iskolák abban támogatták egymást, hogy az ellenőrzésnél meg tudjanak felelni az elvárásoknak. Ilyen típusú beszélgetéseket folytattunk, de mivel sokféle úton indultunk el, mindenki maga próbálkozott.

STUDIES

Viktória Avedikian

3 Music as the source of balance and tolerance. Music Europe Programme (MUS-E)

This study describes Music Europe (MUS-E) Programme initiated by Yehudi Menuhin in Switzerland in 1993 and gives a brief introduction to the foundation, its operation, the international organization and its Hungarian adaptation. It also gives a retrospective view of MUS-E activities in Hungary from the successful start to the current state of affairs. The programme first started in Ferenc Erkel Elementary School, Budapest and MUS-E activities soon started in Vörösmarty Mihály Elementary School, Budapest, as well. Of all art forms, the study focuses on music and lets the reader look at a MUS-E activity led by a young composer.

Tlona Antal-Lundström

18 Kodály's pedagogical principles and today's philosophy of aesthetics

This study aims to serve as a guideline in current aesthetic theory and, by interpreting Zoltán Kodály's original ideas for our age, may help clarify views that govern day-to-day practices in music education. The author first touches upon points where philosophy meets aesthetics, the connection between philosophy and practical pedagogy and the effect of aesthetic experience. Secondly, she goes on to present the background of modern philosophical aesthetics, the emergence of radical aesthetic theory, the conflict between aesthetic theory and high culture, and the pedagogical consequences thereof. The quality of music education practically depends on the philosophy put forward by music school leaders. In Hungary the institutions of music education were built on the firm foundations of Kodály's views. His warning that great deeds are done by a free, educated nation, was not understood. It is by now quite clear that Kodály was in fact a forerunner of new aesthetic schools.

Miklós Burián

35 Chaotic permutation of virtual polyphony – recognition and creative application. Outlines of a new concept in music teaching for children

The experiment was conducted in the first and second grade of three elementary schools (with no music specialization) with the aim to induce children's creative work by way of using complex musical pieces and providing new ways of permutation. Through augmenting musical perception and through the active interpretation of music (involving children's instruments and narration to music) the experiment attempted to make children reach a conscious and emotional state of mind that is the threshold of catharsis. The experiment also highlights problems of measurement and offers some solutions.

Márta Janurik

47 What is the attitude of elementary and secondary school students towards classical music?

In the past decades music teachers and performing artists all over the world have expressed a need for updating music education. In Hungary, likewise, it has become self-evident that the tasks, methodology and possibilities of education need to be adjusted to today's environment. The present study investigates how often young people listen to classical music, whether it plays a role in their lives and whether classical music instruction as an out-of-school activity has an effect on their attitude towards music. The results may, in a small way, serve as feedback on the efficiency of music classes in schools.

Péter Morva

65 A lifelong game. Károly Varga's work in music education in and outside schools

Hungary in the 1960s and 1970s was a country badly needing more institutional infrastructure in education and, from the middle of 70's onward, „wanted to change traditional school practices to a school which is aspiring to completeness and aims to promote the community life of children”. (László Trencsényi). In order to reach this aim, out-of-school organisations (reading camps, drama classes for children, professional handicraft circles, culture clubs etc.) were established. Suitable for these new ideas and ambitions, a new scene appeared: the media in general and electronic media in particular. Radio and television programmes in music education and the people who created them offer out-of-school teaching and opportunities for personal involvement for their students, including presentations in concert halls as well as games and contests.

Éva Kenesei

74 Music on the 50th Anniversary of Primary School Teacher Training

Teacher training for primary schools became part of higher education in 1959 – a milestone in a process. In terms of music instruction different periods can be distinguished, involving a complete structural transformation. Professionals in music instruction have always tried to find the proper place for Music, and it sometimes involved difficult struggles. Music education has never lost sight of the Kodály concept in public education. In the course of preparing students for the teaching profession, teacher feedback and output requirements are complemented by students' opinions.

VIEWPOINTS

94 ***“Art, drama and music as school subjects are about transferring emotions and experiences” – Round table talk on music education***

The reorganisation of the Somogy section of the Hungarian Society for Pedagogy was the pretext for Új Pedagógiai Szemle to have the February event of Café ÚPSZ at the Kaposvár University. The topic of discussion was music education. The discussion was moderated by ÚPSZ editor-in-chief József Mayer.

103 ***“I am fully convinced that if Kodály had seen me and the children turning somersaults while listening to Bach’s music, he would have gone ‘Hmmm...’” – An interview with Klára Kokas music teacher, founder of AGAPE Music–Joy of Life Foundation***

This interview is a tribute to the internationally acclaimed music teacher Klára Kokas celebrating her 80th birthday, who, based on her own experiences, augmented Kodály’s method of teaching music with the dimension of movement and free self-expression. The main point made by Klára Kokas in the present interview is that developing musical skills is based on undivided attention. „When I teach movement to music, first I must have the child’s total and undivided attention, but this is no longer the child in the classroom in Kodály’s sense. He is turning somersaults up and down a room to Mozart’s or Bach’s music, and his movement begins and ends in sync with the music. This is a skill.”

110 ***Another Trojan horse – Round table talk on the introduction of non-subject-based education***

The introduction of non-subject-based (skill-oriented) education in the 5th and 6th year of primary education has been another step on the road towards – as expected by the educational government – better learner performance. This much debated measure was the focus of a round table talk by ÚPSZ editor-in-chief József Mayer, with the participation of Public Education Department (Ministry of Education) Deputy Head Sándor Brassói, leader of School Development Foundation Ottó Mihály, and senior research fellow at the Institute for Educational Research and Development Katalin Falus.

120 ***“Innovation must come from schools” – An interview with András Székely, Deputy Headmaster of Ecumenical Primary School at Máriaremete-Hidegkút***

In recent years dropout rates worldwide have reached a level that constitutes a threat for future economic development and for the healthy working order of society. This trend, dubbed “the silent epidemic”, certainly has its obvious reasons, known characteristics and we learn more and more about the consequences as well. That is why current research focuses on prevention and a wise use of pedagogical and social measures to the effect that more and more students graduate from the school they are enrolled in, and, as a result, find a position in the job market and lay the foundations of lifelong learning.